Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Sociais
Faculdade de Serviço Social

Lívia Figueiredo Pequeno

Estágio supervisionado e Projeto ético-político: reflexões sobre o trabalho e formação profissionais no Complexo de Saúde da UERJ

Rio de Janeiro
2025

Lívia Figueiredo Pequeno

Estágio supervisionado e Projeto ético-político: reflexões sobre o trabalho e formação profissionais no Complexo de Saúde da UERJ

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Trabalho e Política Social.

Orientadora: Profa. Dra. Valeria Lucília Forti

Rio de Janeiro

2025

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

P425 Pequeno, Lívia Figueiredo.
Estágio supervisionado e Projeto ético-político: reflexões sobre o trabalho e formação profissionais no Complexo de Saúde da UERJ / Lívia Figueiredo Pequeno. – 2025.
466 f.

Orientadora: Valéria Lucília Forti.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Serviço Social.

1. Programas de estágio - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 2. Supervisão - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 3. Formação profissional - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 4. Serviço social - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. I. Forti, Valéria Lucília. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Serviço Social. III. Título.

CDU 331.361(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Lívia Figueiredo Pequeno

Estágio supervisionado e Projeto ético-político: reflexões sobre o trabalho e formação profissionais no Complexo de Saúde da UERJ

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Trabalho e Política Social.

Aprovada em: 24 de outubro de 2025.

Banca Examinadora:

_____

Profa. Dra. Valéria Lucília Forti (Orientadora)
Faculdade de Serviço Social – UERJ

_____

Profa. Dra. Caroline Rodrigues Oliveira
Faculdade de Serviço Social – UERJ

_____

Profa. Dra. Débora Lopes de Oliveira
Faculdade de Serviço Social - UERJ

_____

Profa. Dra. Alzira Maria Baptista Lewgoy
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

_____

Profa. Dra. Larissa Dahmer Pereira
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2025

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos filhos Ananda e Athos, amor incondicional, fonte de alegria e inspiração e a todos os estagiários que supervisionei ao longo da minha trajetória profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, oportunidade de crescimento e pela fé e perseverança nos momentos difíceis da minha caminhada.

Aos meus amados pais Marcos e Raimunda Pequeno, pela dedicação, amor e esforço na minha educação e pelos exemplos de honestidade e integridade que contribuíram para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje.

Aos meus queridos irmãos, pela união, companheirismo, compreensão e cumplicidade – grandes amigos que estiveram comigo nos momentos de alegria e tristeza, me apoiando e incentivando sempre.

Ao meu amado e querido esposo Fabiano, pelo apoio e incentivo durante todos os momentos, pela compreensão e paciência quando precisei abdicar de alguns momentos com ele para estudar. Muito obrigada, meu amor, por me amar assim e fazer parte da minha vida.

Aos meus amigos, que sempre acreditaram no meu potencial e me apoiaram nos rumos que tomei durante minha trajetória.

A todos os meus amigos da turma de doutorado 2021, pelos momentos felizes, engraçados, de companheirismo, de troca, de amizade e de aprendizado que me proporcionaram e pelo apoio durante a nossa pós-graduação.

A todos os professores que contribuíram na minha formação profissional, demonstrando compromisso com o Projeto Ético-Político da profissão e com uma formação acadêmica de qualidade.

A todas as minhas colegas de trabalho, aos residentes de Serviço Social e aos estagiários da PPC pelo incentivo, apoio e disponibilidade em participar e/ou auxiliar na elaboração deste trabalho de alguma forma.

À todos os sujeitos desta pesquisa, que se disponibilizaram a participar, acreditaram nos objetivos e finalidades deste trabalho e contribuíram imensamente para que o resultado fosse o melhor possível, a partir das reflexões e análises realizadas.

À minha querida orientadora e professora Valeria Forti, pela dedicação, cuidado, carinho e incentivo na construção desta tese de Doutorado. Obrigada pelas oportunidades de aprendizado, de construção coletiva do conhecimento, pelos conselhos, pela parceria e por compreender meus anseios e dificuldades neste momento tão importante de minha vida.

Em especial à minha sogra Denize, meu sogro Nilton, meu marido Fabiano e a Cleide que me ajudaram a cuidar dos meus filhos. Sem o amor, apoio, cuidado, suporte e disponibilidade de vocês, com certeza, não teria conseguido chegar ao final deste processo.

RESUMO

PEQUENO, Lívia Figueiredo. *Estágio supervisionado e Projeto ético-político:* reflexões sobre o trabalho e formação profissionais no Complexo de Saúde da Uerj. 2025. 466 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

O presente estudo tem como objeto de análise a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social no Complexo de Saúde da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), considerando o estágio como atividade central no processo formativo e como espaço de mediação entre teoria e prática. O estudo buscou investigar em que medida as ações de supervisores de campo e acadêmicos se articulam às Diretrizes Curriculares da ABEPSS, à Política Nacional de Estágio e ao projeto ético-político do Serviço Social brasileiro, identificando limites, possibilidades e contribuições desse processo para a formação profissional crítica. A pesquisa adotou abordagem quanti-qualitativa, articulando diferentes instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com supervisores de campo, supervisores acadêmicos e estagiários; observação direta nos campos de estágio; e análise documental de relatórios, planos de atividades e documentos institucionais. Essa triangulação metodológica permitiu apreender tanto elementos objetivos e estruturais quanto dimensões subjetivas relacionadas às percepções dos sujeitos envolvidos. Os resultados apontaram que o estágio supervisionado no Complexo de Saúde da Uerj se constitui em espaço privilegiado de aprendizado, marcado por tensões e contradições. Os estagiários evidenciaram a importância da vivência no campo como momento de articulação entre teoria e prática e de amadurecimento profissional. A maioria das supervisoras de campo revelaram forte compromisso com a formação crítica, embora enfrentem obstáculos relacionados à precarização das condições de trabalho, à sobrecarga de demandas institucionais e à insuficiência de recursos. Já as supervisoras acadêmicas destacaram a relevância da articulação entre universidade e campos de estágio, mas reconheceram dificuldades em manter uma integração efetiva e permanente. Conclui-se que, apesar dos limites encontrados, o estágio supervisionado no Complexo de Saúde da Uerj reafirma sua relevância como espaço de formação crítica e de resistência, contribuindo para a consolidação do projeto ético-político do Serviço Social. É urgente a valorização do trabalho docente e da supervisão, a sistematização das experiências e a ampliação do diálogo entre universidade e campo de estágio, de modo a garantir a continuidade de uma formação profissional comprometida com os valores e princípios da profissão e com os interesses da classe trabalhadora.

Palavras-chave: estágio supervisionado; supervisão de estágio; formação profissional; serviço social.

ABSTRACT

PEQUENO, Lívia Figueiredo. *Supervised Internship and the Ethical-Political Project:* Reflections on Professional Practice and Training at the Uerj Health Complex. 2025. 466 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

This study analyzes the social direction of direct supervision of internships in Social Work at the Health Complex of the State University of Rio de Janeiro (UERJ), considering the internship as a central activity in the training process and a space for mediation between theory and practice. The study sought to investigate the extent to which the actions of field supervisors and academics align with the ABEPSS Curricular Guidelines, the National Internship Policy, and the ethical-political project of Brazilian Social Work, identifying the limits, possibilities, and contributions of this process to critical professional development. The research adopted a quantitative and qualitative approach, combining different data collection instruments: semi-structured interviews with field supervisors, academic supervisors, and interns; direct observation in the internship sites; and documentary analysis of reports, activity plans, and institutional documents. This methodological triangulation allowed us to capture both objective and structural elements and subjective dimensions related to the perceptions of the participants. The results indicated that the supervised internship at the UERJ Health Complex constitutes a privileged learning space, marked by tensions and contradictions. The interns highlighted the importance of field experience as a moment of articulation between theory and practice and of professional development. Most field supervisors revealed a strong commitment to critical training, despite facing obstacles related to precarious working conditions, excessive institutional demands, and insufficient resources. Academic supervisors, on the other hand, emphasized the importance of the connection between universities and internship sites, but acknowledged difficulties in maintaining effective and ongoing integration. We conclude that, despite the limitations encountered, the supervised internship at the UERJ Health Complex reaffirms its relevance as a space for critical training and resistance, contributing to the consolidation of the ethical-political project of Social Work. It is urgent to value teaching and supervision work, systematize experiences and expand the dialogue between universities and internship fields, in order to guarantee the continuity of professional training committed to the values and principles of the profession and the interests of the working class.

Keywords: supervised internship; internship supervision; professional training; social work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma do Departamento de Serviço Social da PPC..... 327

Figura 2 - Organograma do Setor de Serviço Social do HUPE..... 361

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de assistentes sociais e supervisoras no Complexo de Saúde da Uerj..... 207

Tabela 2 - Distribuição de supervisoras entrevistadas por unidade, área e tempo de supervisão de estágio..... 209

Tabela 3 - Distribuição de estagiários por unidade e período no Complexo de Saúde da Uerj..... 211

Tabela 4 - Distribuição de estagiários entrevistados por campo, área e período de estágio..... 212

Tabela 5 - Distribuição de documentos por unidade, período e ano no Complexo de Saúde da Uerj..... 215

Tabela 6 - Distribuição de relatórios de estágio analisados por unidade, período e ano no Complexo de Saúde da Uerj..... 217

Tabela 7 - Formação profissional das supervisoras de campo entrevistadas..... 223

Tabela 8 - Período de graduação e período de estágio correspondente entre os estagiários entrevistados..... 227

Tabela 9 - Titulação das supervisoras de campo entrevistadas..... 230

Tabela 10 - Distribuição de bolsas por estagiário no Complexo de Saúde da Uerj..... 235

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de atividades para estágio supervisionado I..... 328

Quadro 2 - Quadro de atividades para estágio supervisionado II..... 329

Quadro 3 - Quadro de atividades para estágio supervisionado III..... 330

Quadro 4 - Quadro de atividades para estágio supervisionado IV..... 331

Quadro 5 - Quadro de atividades coletivas/compartilhadas com todos os discentes e supervisoras de campo da PPC..... 332

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ACS	Agente comunitário de saúde
ADAPS	Agência para o Desenvolvimento da Atenção Primária à Saúde
APS	Atenção Primária em Saúde
APs	Áreas programáticas
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BAVS	Bolsa de Apoio a Vulnerabilidade Social
BP	Bolsa Permanência
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPs	Caixas de Aposentadorias e Pensões
CEE	Coordenação de Estágio e Extensão
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CF88	Constituição Federal de 1998
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DSS	Departamento de Serviço Social
EAD	Ensino à distância
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
ECA	Estatuto da Criança e do Addolescente
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
EPIs	Equipamentos de proteção individuais
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FSS	Faculdade de Serviço Social
HUPE	Hospital Universitário Pedro Ernesto
HUs	Hospitais Universitários
HURHC	Hospital Universitário Reitor Hésio Cordeiro
IAPs	Institutos de Aposentadorias e Pensões
IAPC	Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Comerciários
IES	Instituições de ensino superior

IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPMs	Inquéritos Policiais Militares
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NAI	Núcleo de Atendimento ao Idoso
NESA	Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAB	Política Nacional de Atenção Básica
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Política Nacional de Estágio
PPC	Policlínica Universitária Piquet Carneiro
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RAPS	Rede de Atenção Psicossocial
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SER	Sistema Estadual de Regulação
SISREG	Sistema Nacional de Regulação
SUS	Sistema Único de Saúde
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TCR	Trabalho de conclusão de residência
UCA	Unidade Clínica de Adolescentes
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEG	Universidade do Estado da Guanabara
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAs	Unidades de Formação Acadêmica
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UnATI	Universidade Aberta da Terceira Idade
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
URJ	Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	17
1	**AS BASES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA DO SERVIÇO SOCIAL E AS CONTRARREFORMAS DO ESTADO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**.....	28
1.1	**Caminhos para uma formação crítica em Serviço Social: princípios, diretrizes e desafios contemporâneos**.....	29
1.2	**A Política de Educação Superior no Brasil: principais tendências a partir das contrarreformas do Estado e seus desdobramentos na formação profissional em Serviço Social**.....	49
2	**SERVIÇO SOCIAL E SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PROFISSIONAL**.....	83
2.1	**Considerações sobre Trabalho, Ética e Serviço Social**.....	85
2.2	**Serviço Social e a política de saúde na atualidade: limites e possibilidades do trabalho profissional**.....	103
3	**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL E DIREÇÃO ÉTICO-POLÍTICA: DILEMAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**.....	132
3.1	**Serviço Social e Estágio Supervisionado: elementos fundamentais para uma formação acadêmico-profissional orientada pelo Projeto Ético-Político brasileiro**.....	134
3.2	**O lugar do estágio supervisionado na formação em Serviço Social: limites, entraves e possibilidades na direção do projeto profissional**.....	159
4	**O COMPLEXO DE SAÚDE DA UERJ EM FOCO: A DIREÇÃO SOCIAL DAS AÇÕES DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL**.....	188
4.1	**O Complexo de Saúde da Uerj e caminhos metodológicos da pesquisa**.....	190
4.1.1	Conhecendo o Complexo de Saúde da Uerj.....	195

4.1.2 Caminhos metodológicos da pesquisa 202
4.2. **Estágio supervisionado e projeto ético-político: percepções sobre a direção social das ações de supervisão direta de estágio no Complexo de Saúde da UERJ**..... 220
4.2.1 Formação e trabalho profissionais: perfil dos agentes envolvidos no processo de estágio supervisionado do Complexo de Saúde da Uerj..... 222
4.2.2 Percepções sobre o estágio supervisionado dentro do espaço universitário 269
4.2.3 Supervisão direta de estágio e processos de trabalho no Complexo de Saúde da Uerj 277
4.2.4 As ações de supervisão direta de estágio no Complexo de Saúde da Uerj 325
4.2.4.1 As ações de supervisão direta de estágio na PPC..... 326
4.2.4.2 As ações de supervisão direta de estágio no HUPE..... 360
4.2.4.3 As ações de supervisão direta de estágio no NAI..... 377
4.2.4.4 As ações de supervisão direta de estágio no NESA..... 383
4.2.5 Relação entre as ações de supervisão e as diretrizes para o estágio supervisionado em Serviço Social 393
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 420
REFERÊNCIAS..... 430
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Supervisoras de campo..... 445
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Supervisoras Acadêmicas..... 447
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Estagiários (as)..... 449
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Coordenação de Estágio da FSS/Uerj..... 451
APÊNDICE E – Termo de solicitação de documentos institucionais: Coordenação de Estágio e Extensão da FSS/Uerj..... 453
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com as supervisoras de campo.. 455

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista para as supervisoras acadêmicas..... 457
APÊNDICE H – Roteiro de entrevista para os/as alunos/estagiários/as..... 459
APÊNDICE I – Roteiro de entrevista com a coordenação de estágio..... 461
APÊNDICE J – Roteiro de observação das supervisões de campo e aulas na disciplina de estágio..... 463
ANEXO A – Instrumento de Avaliação do (a) Supervisor(a) de Campo..... 465

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é considerado atividade curricular obrigatória de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (1996), uma atividade pedagógica essencial na formação do assistente social, que, juntamente com outros componentes curriculares, constitui o ensino teórico-prático do profissional do Serviço Social. Nesse sentido, as unidades de saúde que formam o Complexo de Saúde da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), além de se constituírem espaços profissionais, também se configuram espaços para o processo de formação profissional, por meio do estágio, oportunizando ao aluno/estagiário[1] a vivência do cotidiano profissional na área da saúde.

O estágio supervisionado é um importante instrumento para a formação profissional, pois possibilita ao aluno realizar as correlações e mediações necessárias entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnica-operativa e o trabalho profissional. No Complexo de Saúde da Uerj, o trabalho do assistente social se estrutura por meio de ações profissionais em diversos ambulatórios, enfermarias e plantão de Serviço Social. Em todas essas frentes de trabalho, são desenvolvidas atividades de estágio supervisionado com alunos da Uerj, com supervisão direta de assistentes sociais por meio das ações desenvolvidas no campo e professores na disciplina de estágio.

Levando em consideração que a pesquisadora está inserida em um espaço profissional universitário, que prima pelo compromisso com a formação e produção do conhecimento, o interesse por esta pesquisa surge a partir de 2017, quando realizamos um curso de extensão na Uerj sobre sistematização do trabalho profissional. E o trabalho final deste curso, produto das reflexões realizadas, versava sobre o processo de estágio supervisionado desenvolvido no Departamento de Serviço Social (DSS) da Policlínica Universitária Piquet Carneiro (PPC), uma das unidades docente-assistenciais do Complexo de Saúde da Uerj. Naquele momento, já avaliávamos a necessidade de refletir sobre o estágio e as diretrizes que definiriam os rumos das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social das assistentes

[1] Durante este trabalho, quando nos referirmos aos sujeitos da pesquisa e que compõem o processo de estágio supervisionado em Serviço Social (supervisores de campo, acadêmicos e estagiários), não utilizaremos alternância de gênero para favorecermos a leitura, mas salientamos que nos referimos ao gênero humano, considerando toda diversidade que o constitui.

sociais lotadas no Departamento. Posteriormente, a partir da nossa inserção e experiência profissional vivenciada na PPC, sobretudo desde 2019, quando assumimos a chefia interina do Departamento de Serviço Social, percebemos que, apesar da equipe de Serviço Social ter uma preocupação com processos de sistematização do trabalho profissional, não havia uma discussão aprofundada com toda a equipe e/ou atividades direcionadas para a reflexão das ações de estágio supervisionado em Serviço Social existentes na PPC e sua relação com a Faculdade de Serviço Social (FSS) e demais campos de estágio em Serviço Social exclusivos da Uerj, como o Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE). A equipe da PPC realizava pesquisas e elaborava reflexões sobre o trabalho, com divulgação em congressos e eventos de Serviço Social, mas até aquele momento não havia registros de sistematização sobre a experiência de estágio desenvolvida no Departamento de Serviço Social da PPC, que acontece desde 2008, quando a PPC se tornou campo de estágio exclusivo da Uerj com o estreitamento entre a universidade e a unidade de saúde.

Ao analisar e organizar a documentação do Departamento de Serviço Social, verificamos que não havia nenhum relato, estudo ou pesquisa sobre as ações de supervisão de estágio desenvolvidas na instituição. Cada assistente social realizava com seus alunos ações de estágio, que produzem muito material empírico, como produção de relatórios, diários de campo, plano de atividades, material informativo, registros etc., mas que ficam arquivados, sem maiores reflexões teóricas. Além disso, não percebemos naquele período nenhuma articulação entre as assistentes sociais/supervisoras de campo lotadas na PPC, ou seja, não existiam trocas de experiências, reuniões para discutir e refletir sobre o processo de estágio, nenhuma ação que pudesse sugerir alguma articulação e trabalho conjunto das supervisoras.

Uma outra questão observada é que, em determinados momentos, há certa dificuldade na interação do campo de estágio (PPC) com a Faculdade de Serviço Social (FSS), principalmente no que tange à relação supervisor de campo e supervisor acadêmico, o que traz impactos para o processo de estágio supervisionado. Podemos dizer que isso ocorre por diversos motivos como falta de tempo e carga horária dos supervisores, sobrecarga de trabalho devido a outras atribuições e demandas para responder no cotidiano profissional e, a supervisão acaba não sendo priorizada no dia a dia do trabalho profissional, entre outros. Com relação ao HUPE e demais campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj, não temos como afirmar ou inferir as

mesmas percepções, uma vez que não estamos inseridos neste espaço profissional cotidianamente, somente em situações pontuais, como reuniões, visitas, participação em eventos, etc. Entretanto, a partir de conversas e troca de experiências nesses espaços mencionados, percebe-se que a realidade nos outros campos não é muito diferente da PPC. Independente do nosso conhecimento sobre o processo de estágio supervisionado nos demais campos, entendemos que analisar esse objeto de estudo no âmbito do Complexo de Saúde da Uerj, em campos de estágio onde ocorrem ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social, para além da PPC, trouxe maiores contribuições para pensar as ações de estágio desenvolvidas dentro da Universidade. Isso fomentou o diálogo entre unidade de ensino e campos de estágio na construção de ações de supervisão cada vez mais comprometidas com uma formação profissional de qualidade.

Por serem unidades de saúde docente assistenciais, vinculadas a uma universidade, tanto a PPC como os demais campos (HUPE, Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente - NESA, Núcleo de Atendimento ao Idoso - NAI, etc) têm e/ou assumem um compromisso mais estreito com a formação profissional, a pesquisa e com a produção de conhecimento. Dessa forma, espera-se que as ações de supervisão direta em Serviço Social realizadas no Complexo de Saúde da Uerj estejam consoantes com o projeto de formação profissional da ABEPSS, seguido pela FSS[2] da Uerj, fomentando a constituição de um perfil profissional crítico.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objeto de análise a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas pelos supervisores de campo e supervisores acadêmicos do Complexo de Saúde da Uerj. A direção social que orienta as ações dos assistentes sociais é influenciada pelas condições sociais e históricas em que estão inseridos, pela maneira como compreendem a sociedade e a própria profissão, pela interpretação teórico-metodológica que fazem dos processos sociais e pelo compromisso ético-político que assumem. Sendo assim, como explicitam Behring e Alencar (1993), a direção social deve ser buscada na inserção histórico-social da profissão na totalidade concreta, ou seja, na sua efetividade ontológica. Por isso, partilhamos das reflexões de Iamamoto

[2] Importante ressaltar que a Faculdade de Serviço Social da UERJ é uma unidade de formação acadêmica filiada à ABEPSS e, portanto, apresenta um projeto político pedagógico orientado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). Tal filiação representa uma ação política e acadêmica que demonstra compromisso com a defesa da universidade pública e de uma formação profissional crítica voltada para as demandas da classe trabalhadora.

(1998), que analisa o significado do Serviço Social a partir das categorias do pensamento marxista, compreendendo a profissão como uma forma de especialização do trabalho coletivo, inserida na divisão sociotécnica do trabalho e integrada ao processo de reprodução das relações sociais. Assim, o Serviço Social deve ser entendido como um fenômeno histórico, ligado às especificidades da formação e do desenvolvimento da sociedade brasileira, mas também como resultado da ação dos sujeitos sociais que constroem sua trajetória e redefinem seus caminhos.

É importante destacarmos que, ao pensar a direção social das ações de supervisão dos assistentes sociais/supervisores, não podemos deixar de mencionar que, sendo o Serviço Social regulamentado como uma profissão liberal e dispondo o assistente social de relativa autonomia na condução do exercício profissional, tornam-se necessários estatutos legais e éticos que regulamentem socialmente essa atividade. Entretanto, essa autonomia é tensionada pela compra e venda dessa força de trabalho especializada a diferentes empregadores.

> O significado social do trabalho profissional do assistente social depende das relações que estabelece com os sujeitos sociais que o contratam, os quais personificam funções diferenciadas na sociedade. Ainda que a natureza qualitativa dessa especialização do trabalho se preserve nas várias inserções ocupacionais, o significado social de seu processamento não é idêntico nas diferenciadas condições em que se realiza esse trabalho porquanto envolvido em relações sociais distintas (Iamamoto, 2010, p. 215).

Assim, o assistente social, ao desempenhar suas funções, pode conferir diferentes sentidos/direções às suas ações, optando ou não por alinhá-las aos valores que fundamentam o projeto ético-político da profissão. Em outras palavras, é a partir da direção social assumida no cotidiano profissional que se torna possível identificar se o trabalho realizado contribui, de fato, para a consolidação desse projeto. Nesse sentido, o exercício profissional revela-se essencial para concretizar os princípios que o sustentam, sob o risco de o projeto permanecer apenas no plano das ideias, sem correspondência efetiva na realidade social marcada por desigualdades, exploração e dominação de classe — ainda que se reconheça que tais princípios dificilmente possam se materializar de maneira plena no contexto vigente.

Sabemos que no cotidiano profissional existem condições objetivas que podem trazer limitações/obstáculos ou possibilidades para o fomento e a construção de um perfil profissional orientado pelos princípios ético-políticos contidos no atual projeto profissional. Assim, não temos como analisar as ações de supervisão direta de estágio sem pensar como o trabalho do assistente social no Complexo de Saúde da Uerj se

realiza, seus limites e possibilidades, uma vez que o estágio é parte intrínseca tanto do processo de formação profissional dos alunos quanto dos processos de trabalho em que os assistentes sociais do Complexo se inserem. Nesse sentido, ao pensar em tais condições objetivas, podemos levantar algumas questões que permeiam nosso objeto de estudo.

A primeira se relaciona a falta de ofertas de vagas de estágio no Complexo de Saúde da Uerj. Percebe-se uma constante solicitação por parte da Faculdade de Serviço Social (FSS) para a abertura de novas vagas de estágio, o que, levando em consideração os campos de estágio, número de profissionais e carga horária, seria possível, mas não acontece. Esta questão pode estar associada a disponibilidade e/ou vontade dos profissionais para realizar a supervisão direta do estágio, as condições de trabalho dos assistentes sociais nos campos que, muitas vezes, podem impossibilitar ou reduzir as condições para realizar ações de estágio supervisionado de forma temporária ou permanente.

Uma outra questão quando pensamos nas ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social no Complexo de Saúde da Uerj está relacionada ao papel da universidade e de um espaço profissional universitário no que tange ao seu compromisso mais estreito com a formação profissional, pesquisa e produção de conhecimento e a defesa do projeto de formação profissional crítico e orientado pelos princípios ético-políticos do projeto profissional. Levando em consideração as condições objetivas de trabalho dos profissionais e docentes, o aligeramento do ensino, as transformações ocorridas no ensino superior e, as condições de vida e trabalho dos alunos, é possível garantir as condições necessárias para essa formação profissional crítica, uma vez que estes aspectos criam limites reais a este compromisso apontado? Entendemos que todos estes aspectos trazem muitos entraves e obstáculos ao processo de estágio supervisionado, e que, por isso, as ações de supervisão, muitas vezes, ficam prejudicadas, mas, ainda assim, é possível garantir e fomentar por meio da vivência do estágio uma formação profissional crítica e de qualidade. Portanto, sustentamos a tese de que o Complexo de Saúde da Uerj, embora também seja atravessado pelos desafios que permeiam o processo de supervisão de estágio e pelas limitações decorrentes das condições e do processo de trabalho das supervisoras, constitui um espaço privilegiado para a formação profissional, para o fortalecimento de práticas de resistência e do projeto ético-político do Serviço Social, por ser composto de unidades de saúde universitárias.

Ainda gostaríamos de ressaltar que, entendendo o estágio como espaço de suma importância para o ensino teórico-prático do Serviço Social, momento de realizar as correlações e mediações necessárias entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnica-operativa e o trabalho profissional, percebe-se no cotidiano do estágio o discurso de que na prática a teoria é outra. Então, torna-se presente o seguinte questionamento: a universidade e a supervisão estão dando conta de orientar/ajudar o aluno em formação na construção dessas mediações?

O estágio supervisionado é parte constitutiva do projeto de formação profissional, e seus pressupostos, princípios, orientação teórico-metodológica e direção social devem ser buscados nas Diretrizes da Formação Profissional dos assistentes sociais e em outros componentes do projeto ético-político profissional.

Nessa direção e a partir dos apontamentos destacados até aqui, é que entendemos a importância de analisar a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social do Complexo de saúde da Uerj, para perceber como tais ações vêm contribuindo para uma formação profissional voltada para um perfil profissional crítico, em consonância com os princípios e diretrizes do projeto ético-político, para cumprir sua função social nesse espaço de formação profissional vinculado a uma universidade, articulando esses dois espaços de forma coerente, competente e satisfatória.

Com base nos aspectos apresentados a partir da nossa experiência profissional, as diretrizes para pensar o estágio em Serviço Social, os princípios de uma formação profissional de qualidade, crítica e comprometida com os compromissos assumidos pela profissão, levando em consideração, a importância do estágio supervisionado na formação profissional dos assistentes sociais e a nossa inserção profissional em um espaço sócio-ocupacional que tem um papel importante na formação, pesquisa e produção de conhecimento na área do Serviço Social, já que se tratam de unidades docentes assistenciais vinculadas à universidade e que recebem alunos e residentes de Serviço Social, surgem, então, a necessidade e a motivação para este estudo, a partir dos seguintes questionamentos: Em que medida as ações de estágio e supervisão realizadas no Complexo de Saúde da Uerj cumprem sua função social nesse espaço de formação profissional vinculado a uma universidade? As ações de supervisão direta se articulam com as Diretrizes Curriculares e demais legislações e/ou resoluções que definem os rumos para o estágio em Serviço Social? Os profissionais envolvidos com ações de estágio e

supervisão estão comprometidos com uma formação profissional orientada pelos princípios ético-políticos e compromissos assumidos pela categoria? Qual a direção social das ações de supervisão desenvolvidas pelos profissionais do Complexo de Saúde da Uerj? Todos os atores (supervisores de campo e acadêmicos, coordenação de estágio, alunos) desse processo estão cumprindo seu papel? Quais são as percepções dos supervisores de campo, acadêmicos e os alunos vinculados aos campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj sobre as ações de estágio supervisionado, levando em consideração o projeto de formação profissional e o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro? Que impactos as novas configurações do ensino superior trouxeram para as ações de estágio supervisionado desenvolvidas no Complexo de Saúde da Uerj? As condições de trabalho dos assistentes sociais supervisores interferem nas ações de supervisão de estágio realizadas no Complexo de Saúde da Uerj? Essas são algumas indagações que nos fazem buscar a reflexão sobre a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social no Complexo de Saúde da Uerj e sua relação com o trabalho e formação profissionais, uma vez que nossas respostas profissionais carregam pressupostos e articulações com determinados projetos de sociedade e evidenciam determinado projeto profissional de ruptura ou não com a ordem social capitalista.

Portanto, o estudo buscou investigar como as ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas pelos supervisores de campo e supervisores acadêmicos do Complexo de Saúde da Uerj se articulam com as Diretrizes Curriculares e Política Nacional de Estágio da ABEPSS, e demais legislações e/ou resoluções que definem os rumos para o estágio em Serviço Social; perceber como os supervisores de campo e supervisores acadêmicos do Complexo de Saúde da Uerj compreendem as ações de supervisão direta de estágio realizadas, levando em consideração a sua função social nesse espaço de formação profissional vinculado a uma universidade; analisar como a supervisão direta de estágio se insere nos processos de trabalho em que os supervisores de campo e acadêmicos estão imersos nos diferentes campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj; identificar como são estruturadas e conduzidas as ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social realizadas pelos supervisores de campo e supervisores acadêmicos do Complexo de Saúde da Uerj e compreender de que maneira os supervisores de campo, acadêmicos e os alunos vinculados aos campos de estágio do Complexo de

Saúde da Uerj entendem/percebem as ações de estágio supervisionado, considerando-se o projeto de formação profissional e o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro.

Dessa forma, a partir dos questionamentos sobre a realidade vivenciada na PPC/Uerj e, na consequente organização dos objetivos, estabelece-se a motivação para a presente pesquisa, que adota uma abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa. Considera-se que as relações sociais que compõem o objeto de estudo podem ser examinadas em seus elementos concretos e também em seus significados sociais. Assim, aspectos não passíveis de quantificação podem ser explorados pela vertente qualitativa e, do mesmo modo, a análise quantitativa pode complementar a qualitativa. Desse modo, os dois tipos de dados se articulam de maneira complementar, refletindo uma realidade dinâmica e integrada, sem espaço para dicotomias (Minayo, 2010).

Na abordagem quantitativa, o estudo procurou traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, identificando elementos que subsidiassem a compreensão da direção de suas ações de supervisão e das percepções construídas sobre essas práticas e a abordagem qualitativa voltou-se à análise dos demais objetivos da pesquisa, anteriormente apresentados.

A partir dessas abordagens, os instrumentos utilizados para a coleta de dados quantitativos e qualitativos foram a entrevista semiestruturada, a observação e a pesquisa documental.

As entrevistas foram realizadas com supervisores de campo, supervisores acadêmicos e estudantes, com o propósito de identificar elementos que permitissem compreender a direção social das ações de supervisão de estágio, as percepções dos profissionais acerca do processo de supervisão direta, bem como os limites e as potencialidades desse processo no contexto do cotidiano do exercício profissional. Além disso, buscou-se apreender a perspectiva dos estudantes, sujeitos diretamente afetados pelas ações desenvolvidas no âmbito da supervisão de estágio.

Com o intuito de aprofundar a análise do objeto de investigação e reunir novos elementos que contribuíssem para o alcance dos objetivos da pesquisa, também foram realizadas observações das supervisões de campo e das aulas ministradas pelos supervisores acadêmicos na disciplina de estágio.

A combinação desses instrumentos abrangeu vários elementos e aspectos que fazem parte e são constitutivos do objeto, como veremos com maior aprofundamento nos aspectos metodológicos da pesquisa e consequente análise dos dados.

> A análise dos dados foi desenvolvida a partir da articulação entre o referencial bibliográfico adotado e as reflexões produzidas ao longo da pesquisa, estabelecendo um diálogo entre os elementos teóricos e empíricos, de modo a possibilitar a apreensão da realidade em sua perspectiva de totalidade, como preconiza o método de Marx, que orienta este processo investigativo. Este método, conhecido como materialismo histórico-dialético, possibilita uma apreensão bem coerente e concreta da realidade, pois é o produto de uma elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao objeto que se pretende pesquisar.

A presente tese de Doutoramento está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discutimos os fundamentos da formação em Serviço Social, enfatizando seus pressupostos, princípios e diretrizes orientadoras. Além disso, analisamos como essa formação se articula com o panorama mais amplo do ensino superior no Brasil, considerando suas principais características atuais e os efeitos que provoca na formação dos futuros assistentes sociais. Isso se justifica pelo fato de o estágio supervisionado ser um elemento essencial da formação profissional, além de integrar os processos de trabalho nos quais os assistentes sociais atuam, especialmente ao assumirem a função de supervisores de campo e/ou acadêmicos.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender o significado social dessa profissão e como ela se materializa nos diversos espaços sócio-ocupacionais, que também são campos de estágio, por meio dos processos de trabalho nos quais estão inseridos os supervisores/assistentes sociais. Logo, no segundo capítulo buscamos compreender melhor as particularidades do Serviço Social na saúde, traçando um breve histórico da política de saúde na atualidade e do Serviço Social brasileiro nessa política, salientando as particularidades do trabalho do assistente social nessa área, levando em consideração, as novas configurações do mercado de trabalho a partir da reestruturação do capital, com a intensificação da exploração da força de trabalho, a precarização das condições de trabalho, o desmonte das políticas sociais e os desafios postos à categoria profissional nesse contexto, dando ênfase as principais categorias que perpassam o objeto de análise da pesquisa e sua relação com o Serviço Social, tais como trabalho e ética.

No terceiro capítulo, na medida em que pretendemos analisar a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social do Complexo de Saúde da Uerj, foi imprescindível abordarmos o que é estágio supervisionado e seu significado para o processo de formação profissional crítica em Serviço Social, quais são as diretrizes, princípios, legislações e/ou resoluções e normativas que definem os rumos para o estágio supervisionado em Serviço Social e sua realização.

No quarto capítulo abordamos a análise da direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas pelos supervisores de campo e supervisores acadêmicos do Complexo de Saúde da Uerj, a partir dos dados coletados durante a pesquisa de campo e a pesquisa documental, numa perspectiva de totalidade para que o produto deste estudo, com suas referidas conclusões, se aproximasse o máximo possível da realidade concreta pesquisada.

Após a discussão abordada no último capítulo, apresentamos as considerações finais do estudo, focalizando os pontos mais importantes da análise e ressaltando possíveis contribuições para outros estudos que se dirijam a temática similar. Ainda temos os anexos e apêndices, que trazem os roteiros de entrevista e observação e os modelos do termo de consentimento utilizados para realização da pesquisa.

Importante ressaltar que entendemos ser relevantes e motivadoras a reflexão e a análise da direção social das ações de supervisão direta de estágio, uma vez que o estágio é um importante instrumento para a formação profissional, pois possibilita ao aluno a relação de unidade entre formação e trabalho profissionais. Assim como é de suma importância refletirmos que na experiência profissional com estagiários não podemos deixar de nos preocuparmos com uma formação profissional apoiada nos rumos e compromissos aludidos no projeto ético-político da profissão, que está vinculado a um projeto societário de transformação da sociedade, com um posicionamento político em prol da classe trabalhadora, vertente política que dimensiona as diretrizes do trabalho profissional.

Espera-se que as reflexões trazidas neste estudo contribuam para suscitar estudos posteriores; fomentar novas reflexões na temática e, também, identificar as semelhanças e diferenças entre as várias ações de estágio desenvolvidas no Complexo de Saúde da Uerj, apresentando as possíveis lacunas e as possibilidades existentes no processo de estágio e/ou supervisão. Entendemos que a proposta deste estudo e seus resultados, podem trazer maiores trocas de experiências entre os profissionais e alunos/estagiários, e que as reflexões apontadas possam contribuir

para o fomento e/ou fortalecimento de ações profissionais e de estágio mais qualificadas, na direção de uma formação profissional, vinculada a um projeto de formação profissional que estimule a constituição de um perfil profissional crítico e na direção do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro.

1 AS BASES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA EM SERVIÇO SOCIAL E AS CONTRARREFORMAS DO ESTADO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O presente estudo, como já mencionado, tem como objeto a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas no Complexo de Saúde da Uerj. Desse modo, considerando que o estágio supervisionado é parte constitutiva do processo de formação profissional do Serviço Social, torna-se fundamental refletir sobre as bases dessa formação, os pressupostos, princípios e diretrizes que a norteiam, e, ao mesmo tempo, pensar como esta formação se insere no contexto mais amplo do ensino superior brasileiro, abordando suas principais características na atualidade e seus impactos para a formação dos assistentes sociais.

Sendo assim, este capítulo buscará discutir os princípios e diretrizes que dão base para a formação profissional crítica em Serviço Social, ressaltando seus fundamentos e as transformações que vêm ocorrendo na política de educação superior brasileira devido as contrarreformas do Estado burguês, sobretudo a partir da década de 1990 até os dias atuais, levando em consideração também o contexto pandêmico, ainda recente em nossa realidade, e, como tais transformações vêm reorganizando o ensino superior em favor dos interesses do grande capital, pautado na doutrina do mercado, ressignificando a universidade brasileira que passa a ser utilizada cada vez mais “como instrumento ideológico em favor do pensamento dominante e também para realizar formação estritamente técnica, voltada para os interesses do mercado e processos de formação profissional cada vez mais empobrecidos de uma dimensão humanística e de criticidade” (Silva, 2010, p. 407). A partir desta reflexão, ainda pretendemos discutir como este contexto do ensino superior e suas novas configurações na sociedade burguesa têm repercutido no processo de formação profissional em Serviço Social.

1.1 Caminhos para uma formação profissional crítica em Serviço Social: princípios, diretrizes e desafios contemporâneos

Desde a fundação do primeiro curso de graduação em Serviço Social em 1936, na cidade de São Paulo, diferentes projetos político-pedagógicos ajudaram a construir a história desta profissão. Quase nove décadas se passaram e, ao longo do tempo, o projeto de formação profissional do Serviço Social ganhou novos pressupostos, sentidos e objetivos, de acordo com os projetos de profissão que se constituíram de forma hegemônica, pautados nos códigos de ética vigentes a cada período, no posicionamento político da categoria profissional e na vinculação teórica que subsidiava a ação profissional.

Segundo Cardoso (2016), a formação no início da profissão, apoiada em valores conservadores e influenciada pela Doutrina Social da Igreja Católica buscava dar bases teóricas e doutrinárias para o profissional, a fim de capacitá-lo a compreender a realidade social pela lente da dita normalidade, das disfunções e patologias às quais os indivíduos sociais estavam sujeitos, nas quais o profissional deveria intervir no ajustamento e adequação desses às normas sociais e aos padrões de normalidade instituídos pela ordem social vigente, corrigindo todos e quaisquer desníveis e disfunções, tendo por base os princípios cristãos na moralização da sociedade. Depois, a partir dos anos de 1940, procurou-se dar um caráter mais científico e de busca da tecnicidade na profissão, a partir da influência da metodologia norte-americana, que resultou na incorporação do chamado Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, ainda mantendo traços dos valores conservadores.

Mais à frente no tempo, ainda segundo a autora, diante de uma nova conjuntura, nos anos de 1960 e 1970, com a ditadura civil-militar no Brasil e a entrada do Serviço Social nas universidades, vive-se mais uma vez um novo processo de revisão na profissão, culminando no que ficou conhecido como movimento de renovação, com projetos que darão continuidade ao projeto tradicional do Serviço Social, mas com nova roupagem, mantendo a perspectiva conservadora no direcionamento da formação e o surgimento de novo projeto com vistas à ruptura com o tradicionalismo na profissão, como veremos a seguir.

Assim, nem sempre os caminhos da formação profissional em Serviço Social, apresentaram uma perspectiva crítica, como temos hoje, bem antagônicos à gênese da profissão.

Portanto, a direção social da profissão foi marcada e expressa nos diferentes currículos estudados pelos futuros assistentes sociais, demonstrando “as diferentes projeções da profissão em disputa pela hegemonia do direcionamento intelectual e político do Serviço Social” (Cardoso, 2016, p. 431).

Isto significa dizer que a formação profissional em Serviço Social no Brasil foi guiada em sua trajetória sócio-histórica por diferentes projetos formativos, que responderam às exigências sociopolíticas e econômicas da sociedade brasileira, mas também se inseriram num movimento de questionamento, de análise e problematização de tais exigências.

Para entendermos este movimento, é importante nos remetermos ao momento histórico em que a profissão questiona sua gênese, as características do conhecido Serviço Social tradicional e inaugura o processo de renovação do Serviço Social que dará origem, posteriormente a “uma nova cultura profissional que continha e contém uma direção social estratégica colidente com os interesses do grande capital” (Mota; Rodrigues, 2020, p 202). Esta nova cultura trará as bases que vão constituir o que conhecemos hoje como projeto ético-político do Serviço Social e a formação crítica em Serviço Social.

As raízes do projeto ético-político crítico do Serviço Social brasileiro estão fincadas no país desde os anos de 1970, quando se iniciou o processo de buscar romper com a prática conservadora da profissão. De acordo com Netto (2005), a erosão do Serviço Social tradicional concretiza-se mais fortemente devido a um cenário no campo profissional mediado por três aspectos. O primeiro refere-se à revisão crítica ocorrida nas ciências sociais, o que ocasionou a deslegitimação do que tínhamos como fundamentação “científica” do Serviço Social. O segundo, ao deslocamento sociopolítico das instituições que estão vinculadas ao Serviço Social, como a Igreja Católica. E, por último, refere-se ao movimento estudantil, cujo protagonismo foi decisivo na crítica ao tradicionalismo[3] no Serviço Social.

> A renovação do Serviço Social poderia ser explicada, na trilha de Marilda Iamamoto(IAMAMOTO; CARVALHO, 2001), como uma tentativa de resposta à crise de legitimidade do Serviço Social. Trata-se de uma dupla crise: de legitimidade funcional e de legitimidade social. Para a crise de legitimidade funcional, ou seja, com os empregadores (basicamente, o Estado), a “saída”

[3] Servicio Social tradicional puede ser fácilmente caracterizado por su desempeno profesional asistemático, intuitivo, carente de procedimientos técnico-científicos bien determinados y rigurosos, informado por valores de sabor liberal, volcado a la corrección (em uma perspectiva claramente funcionalista) de las llamadas ‘disfunciones sociales’, y sustentado por uma concepción (conciencializada o no) idealista y/o macanicista del universo social, sólo comprendido em cuanto universo social engendrado por el modo de producción capitalista (Netto, 1975 , p.87).

> consiste na tecnificação da prática profissional, dando lugar a uma perspectiva modernizadora do Serviço Social. Entretanto, quando é uma crise de legitimidade social (em relação às demandas dos usuários, ou dos segmentos sociais com os quais o Serviço Social trabalha), a "saída" consiste em romper com as tradicionais instituições empregadoras dos profissionais, isto é, principalmente, com o Estado, dando lugar a uma perspectiva "refundacional" ou de "intenção de ruptura". Destarte, fica claro que a pretensão de refundar o Serviço Social não cobre a totalidade das expressões do processo de renovação da profissão. Existia, também, junto com essa tendência, uma outra, que se caracterizou por modernização e tecnificação das práticas profissionais, numa tentativa de se adaptar às novas demandas tecnoburocráticas dosestados desenvolvimentistas (Acosta, 2008, p.17).

Tal processo de renovação inicia-se no decorrer dos anos de 1960 até os anos de 1970 e início dos anos d e 1980 no Brasil, e aparece como uma resposta construída pelos assistentes sociais na rede das novas relações que se colocam na interação entre a profissão e a sociedade. Esta renovação ficou conhecida como Movimento de Reconceituação do Serviço Social.

O Movimento de Reconceituação, fruto de inquietações no que se refere às teorias e à direção social da profissão, representou um grande marco para o Serviço Social, sendo caracterizado pelo pertinente questionamento sobre o real papel da profissão em face às expressões da "questão social". Tal questionamento surge embasado pela percepção de que osprocedimentos metodológicos tradicionais não correspondiam à realidade social latino- americana.

Santos (2007) afirma que o Movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina acontece no período de 1965 a 1975, impulsionado pela intensificação das lutas sociais que se refratavam na Universidade, nas Ciências Sociais, na Igreja, nos movimentos estudantis, dentre outros âmbitos. Para a autora, ele expressa um amplo questionamento da profissão com várias perspectivas e particularidades nacionais, devido ao cenário político-econômico de cada país. O movimento questionava as finalidades,fundamentos, compromissos éticos e políticos, os procedimentos operativos do Serviço Sociale formação profissional.

Netto (2005) acrescenta que o Movimento de Reconceituação apresentou basicamente dois segmentos. Um deles acreditava no processo de modernização do Serviço Social para torná-lo compatível com as demandas macrossocietárias dos projetos desenvolvimentistas de planejamento social e, o outro, voltado para uma ruptura com o passado profissional, sintonizando a profissão aos projetos com objetivo de ultrapassar as estruturais sociais de exploração e dominação. Este segmento era composto por setores mais jovens e radicais.

Entretanto, a Reconceituação permaneceu inconclusa, foi interrompida pela emergência das ditaduras militares latino-americanas nos anos de 1970, nos países onde o processo de mobilização político-social estava mais avançado, sufocando principalmente os projetos voltados para a superação da exploração e dominação e compromisso com a classe trabalhadora. Como explicita Netto (2005, p.14) “um dos traços mais salientes do último ciclo ditatorial no Cone Sul foi a tentativa sistemática de apagar, na história recente, tudo aquilo que trazia marcas de democratização e projetos societários avançados”.

Com a ditadura militar, um novo perfil profissional começou a ser demandado, com novas condições postas pelo quadro macroscópico da autocracia burguesa. Exigia-se um assistente social "moderno", com um desempenho onde traços tradicionais são deslocados e substituídos por procedimentos "racionais".

No caso do Serviço Social brasileiro, com o golpe militar de 1964, a renovação praticamente se reduziu à incorporação de vetores desenvolvimentistas. Isto porque, segundo Lemos,

> O regime ditatorial instalado no Brasil a partir do golpe constituiu uma forma de exercício do poder de tipo bonapartista[4]. A fração multinacional e associada do capital, embora tenha, de fato, tomado de assalto o Estado, praticou a dominação, em geral, de maneira indireta ou compartilhada com representantes corporativos das Forças Armadas. Identificada, até à medula dos ossos, com a sangrenta estratégia contrarrevolucionária anticomunista e antinacionalista que o capitalismo veio parindo após a revolução russa de 1917, executou reformas modernizadoras do capitalismo brasileiro – muitas delas constantes do programa do campo liberal associacionista desde, pelo menos, a década de 1940 – e preparou o terreno para a hegemonia do setor industrial e financeiro na democracia que se lhe seguiria (2014, p. 122).

A partir deste “pano de fundo” sociopolítico e histórico, o processo de renovação

[4] “Em determinadas conjunturas de exacerbação da luta de classes, nas quais o proletariado se apresenta como uma ameaça (real ou potencial) ao domínio do capital, e nenhuma das frações da classe dominante possui as condições de impor um projeto político à sociedade, de dirigi-la segundo seus interesses e preceitos particulares, instaura-se aquilo que se convencionou chamar de “crise de hegemonia”. Nessa situação de aguda divisão social, de impasse político, enfim, de *equilíbrio de forças* e *incapacidade hegemônica*, o aparelho de Estado se ingurgita, *eleva-se* por sobre os grupos conflitantes e, apregoando a unidade nacional a qual ele próprio afirma encarnar, impõe pela força a “paz social” e salvaguarda a ordem capitalista em xeque [...] O bonapartismo mostra-se, então, não só como um regime político, mas ainda como uma modalidade de governo, na qual a classe dominante não tem acesso direto às rédeas do Estado. É nesse sentido que o fenômeno bonapartista se refere a um dialético processo pelo qual a burguesia “abdica” das funções de domínio político da nação para ver mantida sua dominação econômica no interior da mesma. [Seria assim] uma espécie específica de arranjo político-institucional, uma formatação particular das engrenagens do Estado burguês surgida quando os meios de dominação política de tipo oligárquico ou democrático-burguês mostram-se insuficientes e perigosos para a manutenção da ordem capitalista” (Demier, 2016, p.177 a 179).

da profissão teve três direções principais no Brasil. Uma delas é a perspectiva modernizadora que tem a expressão de suas ideias nos Seminários de Araxá[5] (1967) e Teresópolis[6] (1970). Essa perspectiva aceita como dado inquestionável a ordem vigente e busca dotar a profissão de referências e instrumentos capazes de responder as demandas que se apresentam nesse momento.

Netto (2001) ressalta que esta perspectiva está pautada no positivismo, mas também tem a preocupação com a operacionalidade técnica, que será trabalhada com mais ênfase no documento de Teresópolis. As chamadas "disfunções" colocam-se como objeto de intervenção justamente porque o equilíbrio do sistema guarda potencial para corrigi-las e mesmo preveni-las. Segundo a concepção profissional expressa nesse documento as disfunções mostram-se passíveis de resolução no marco da ordem capitalista.

Por isso, acreditamos que a crise desta vertente profissional vai estar conectada também a crise da ditadura militar, a partir da segunda metade da década de 1970, com a reorganização da sociedade civil. No documento de Teresópolis, o dado relevante é que a perspectiva modernizadora se afirma não só como concepção profissional geral, mas sobretudo como pauta interventiva.

Neste documento, Lucena Dantas[7] defende a tese de que a prática do Serviço Social necessitava desenvolver-se e adquirir um nível mínimo de cientificidade. Netto (2001) ao analisar Dantas, conclui que as problemáticas ideológicas são escamoteadas, com o seu deslocamento para o terreno burocratizado da instrumentalidade técnico-profissional.

A outra direção no processo de renovação do Serviço Social é a que Netto chama de reatualização do conservadorismo. Esta perspectiva é assumida por uma

---

[5] "O Documento de Araxá (...) define a ação profissional do Serviço Social como um instrumento de desenvolvimento humano (individual e coletivo) 'em um esforço de teorização'. A profissão teria tanto um caráter corretivo das causas que dificultam este desenvolvimento, como um caráter de promoção e prevenção, para se evitar as causas de desajuste, buscando tratar problemas individuais e coletivos. O documento se vincula à corrente desenvolvimentista de então" (Faleiros, 2005, p.23).

[6] Este documento "restringe-se, no entanto, à consideração de uma realidade em seu movimento histórico mais imediato, sem relacioná-lo com a dinâmica de classes, de opressão. As 'funções' do Serviço Social, foram elaboradas ainda na perspectiva desenvolvimentista, articulando, no entanto, economia e cultura. O serviço social, desse modo, deve buscar atenuar situações de carência e adequar-se às formas de mudança e de crescimento estabelecidas pelos grupos hegemônicos" (Faleiros, 2005, p.23).

[7] Aqui fazemos referência ao autor José Lucena Dantas, o mais dotado pensador da "modernização conservadora" do Serviço Social brasileiro, que se destaca no Seminário de Teresópolis com seus escritos.

parcela da categoria profissional que resiste ao processo de laicização, recusando o rompimento com o estatuto de subalternidade da profissão; mostra-se refratário as inovações trazidas pela perspectiva modernizadora. Repudia a vinculação positivista contida na primeira perspectiva e a influência do pensamento critico dialético contida na perspectiva "Intenção de ruptura".

Essa perspectiva reclama para si a inspiração fenomenológica e pode ser remontada aos Seminários de Sumaré[8] e Alto da Boa Vista, respectivamente em 1978 e em 1984. Netto (2001) sublinha que os valores que norteiam a prática profissional são cristãos; o Serviço Social é posto como uma intervenção que se inscreve rigorosamente nas fronteiras da ajuda psicossocial. O autor afirma ainda que o que ocorre na formatação dessa perspectiva éo regresso ao que há de mais tradicional e consagrado na herança conservadora da profissão:a recuperação de seus "valores universais" e a centralização nas dinâmicas individuais.

Por último, temos a perspectiva da “Intenção de Ruptura” que se caracteriza por ser uma crítica sistemática ao desempenho tradicional do Serviço Social em seus suportes teóricos, metodológicos e ideológicos, e vai apresentar um padrão de análise textual bastante produtivo, após a derrocada da ditadura.

De acordo com Netto (2001), a denominação "Intenção de ruptura" para esta perspectiva se deve a um flagrante hiato entre a intenção de romper com o passado conservador do Serviço Social e os indicativos práticos profissionais para consumá-la. Santos (2007) aponta que em seus desdobramentos, especialmente a partir de 1971, essa perspectiva representou as primeiras aproximações do Serviço Social à tradição marxista. Estas aproximações estiveram vinculadas aos

> manuais de divulgação do marxismoleninismo, na vulgata soviética, em textos maoístas, no estruturalismo francês de Althusser, além de outras influências de menor porte. Registra-se, entretanto, a ausência de uma aproximação rigorosa aos textos de Marx. Esse período coincide com a ditadura militar no Brasil, fazendo comque o debate aqui assumisse outras tonalidades e recebesse distintas influências, especialmente do vetor modernizador e tecnocrático, combinado com extratos da filosofia aristotélico-tomista no âmbito dos valores e princípios éticos (Santos, 2007, p.165).

A perspectiva “Intenção de ruptura” abrangeu dois momentos históricos diferenciadosno Brasil. O primeiro ficou conhecido como “Método Belo Horizonte -

[8] “Esse documento assume uma posição funcionalista e considera que a reconceituação possa ter um caráter funcionalista sistêmico. Discute as possibilidades de um serviço social na ótica dialética e na ótica da fenomenologia, abrindo-se ao pluralismo” (Faleiros, 2005, p. 24).

BH". Este método nasce nos anos de 1972 a 1975, a partir de um grupo de profissionais que elaboraram uma crítica teórico-prática ao tradicionalismo profissional[9] e propõem em seu lugar uma alternativa que visa romper com o tradicionalismo no plano teórico-metodológico, no plano da concepção e da intervenção profissionais e no plano da formação.

> Em princípio minoritária e restrita ao meio acadêmico, esta vertente buscava – e ainda assim continua -, a partir da apreensão dos fundamentos teórico- metodológicos e ético-políticos oriundos da tradição marxista, o rompimento com o instituído, com os valores culturais históricos da profissão. E, ao fazer isso, tal vertente de ruptura dava os primeiros passos na direção da construção de uma nova imagem da profissão no Brasil, tornando-se hegemônica nos anos de 1990 (Ortiz, 2010, p. 133).

Segundo Acosta (2008), nesta perspectiva de ruptura, o assistente social aparece vinculado aos movimentos sociais, realizando uma tarefa de "conscientização, organização e capacitação", numa perspectiva de superação da ordem social vigente. Neste contexto, o autor ainda afirma que se observa por parte daqueles profissionais uma situação de "fuga das instituições"[10].

> Deve-se sublinhar que as instituições, das quais, em sentido figurado, dizemos que os assistentes sociais "fugiam", eram aquelas vinculadas ao Estado desenvolvimentista. Essa era uma prática, portanto, antiinstitucional ou contrainstitucional, na qual se deslegitimava o trabalho profissional, nas instituições estatais, que configuravam o espaço de trabalho "tradicional" do Serviço Social (Acosta, 2008, p.18).

Nesse período, como aponta Cardoso (2016), as entidades da categoria ganham novos rumos e reestruturam seu papel na relação com os assistentes sociais e as instituições. A Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) promove um processo de revisão curricular amplo e profundo, que durou bastante

---

[9] "O Método BH se referia à relação intrínseca entre conhecimento, processo de pesquisa e intervenção direta com instituições ou grupos de população. O Serviço Social tradicional ignorava a gênese da "questão social", porque se centrava em teorias behavioristas individuais e psicologistas dos problemas sociais. Além do mais, a sua abordagem de investigação era apenas pragmática: diagnóstico, estudo e tratamento corretivo, feito em compartimentos estanques do caso, grupo, comunidade. Em contraste, o Método BH partia do pressuposto de que os indivíduos agiam em função do seu momento histórico e das grandes variáveis econômicas e sociais, e que estavam condicionados pelas relações de classe e relações externas (em função da natureza dos nossos Estados Nacionais)" (Santos, 2007, p.166).

[10] O que será constatado posteriormente pela categoria profissional como sendo um equívoco daquele momento histórico. Hoje entendemos que não cabe mais o rompimento com o espaço institucional, num radicalismo sem volta. É importante entender a instituição como um espaço de luta e interesses contrários que, muitas vezes, pode se tornar um aliado na busca da garantia de direitos dos usuários, a depender das relações que estabelecemos e das estratégias de intervenção que utilizamos no cotidiano profissional.

tempo, articulando as diferentes escolas de Serviço Social, tendo como marco a XXI Convenção Nacional da ABESS, e que culminou em um novo currículo mínimo em 1982. Tal currículo, representou um marco histórico na formação profissional ao propor uma reflexão sobre a concepção de formação profissional, buscando construir uma avaliação crítica e expressando a hegemonia dessa perspectiva em seus conteúdos e um novo caminho teórico e político na formação acadêmico-profissional.

Esta perspectiva crítica, tomou grande vulto entre a categoria profissional a partir dos anos de 1980, com o crescimento das lutas sociais e a vinculação de muitos assistentes sociais, estudantes e docentes aos movimentos pela democracia e pelos direitos, sobretudo com o final da ditadura civil-militar, avançando nas últimas décadas na sociedade brasileira, para a construção de um projeto profissional vinculado a uma perspectiva emancipatória das classes trabalhadoras. Assim, ocorre no interior do Serviço Social a tomada da direção intelectual e política em busca da ruptura com o conservadorismo.

Inclusive, importante ressaltar que nesse período, ocorre, o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, conhecido como Congresso da Virada, realizado em 1979, que também é um marco histórico no posicionamento profissional frente a sua prática e ao compromisso com a classe trabalhadora, visando à transformação das condições opressivas de vida da população. Mota e Rodrigues (2020) apontam que as consequências do Congresso da Virada para a profissão foram muito além do plano político, trazendo a revisão de conteúdos da formação profissional, a aderência as pautas e reivindicações dos movimentos sociais, a adoção de referenciais teórico-metodológicos que se moveram da Doutrina Social da Igreja e da sociologia funcionalista para a adoção do pensamento crítico de inspiração marxista.

Assim, em fins da década de 1970 e início da de 1980, como nos explicita Raichelis (2011), identifica-se importante inflexão na interpretação teórica da profissão, com a contribuição de Iamamoto e Carvalho (1998), que nos oferecem, a partir da contribuição da teoria social de Marx, a análise do Serviço Social no processo de produção e reprodução das relações sociais capitalistas, particularizando sua inserção na divisão social e técnica do trabalho e reconhecendo o assistente social como trabalhador assalariado. É bastante conhecido o impacto dessa contribuição para a ruptura da profissão com o legado conservador de sua gênese, a partir da qual a formação profissional em Serviço Social também passou a ser questionada, iniciando um período de grandes debates sobre a questão. Segundo Portes e Portes

(2017), a proposta de reforma curricular que se iniciou em 1978 e culminou no currículo de 1982 demonstrou um avanço para o processo formativo visto que buscou romper com a perspectiva de análise predominante no Serviço Social, a-classista e a-histórica, tomando como base a realidade social.

> Questionaram-se as diretrizes da formação profissional, seus objetivos e conteúdos, a estrutura curricular, os estágios e a supervisão. Esse processo teve como respaldo a organização política da categoria profissional. Este currículo traduziu o movimento de apreensão do significado sócio-histórico da profissão, vinculando o exercício profissional a uma perspectiva de transformação da realidade (Portes; Portes, 2017, p.216).

Ainda segundo as autoras, nesse período, verificou-se um compromisso com a transformação desta sociedade ao reconhecer a contradição na relação entre o capital e o trabalho e a luta de classes como categorias estruturantes dessa realidade social. E, consequentemente, a neutralidade profissional foi questionada, dando consistência à formação política dos assistentes sociais “ao considerar que era preciso investir na formação teórica e metodológica dos profissionais, superando o tecnicismo e a racionalidade instrumental que permearam a preparação e qualificação até os anos de 1980” (Portes; Portes, 2017, p.217).

A constituição do currículo de 1982 faz parte do processo de busca da hegemonia da perspectiva crítica no Serviço Social, uma busca que se mantém até a atualidade. A partir daqui a formação em Serviço Social e a profissão são pensadas de forma diferente. De acordo com o parecer n°412 de 1982 do Conselho Federal de Educação, considera-se que

> a formação do profissional de Serviço Social tem como referência básica, o homem como ser histórico de uma realidade em que os relacionamentos emergem, principalmente, da correição de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social (...) Torna-se, portanto, fundamental capacitar o aluno para compreender e analisar de forma critica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a propor e operar alternativas de ação.(...) Trata-se, por conseguinte, de uma formação que se situa no plano da reflexão-ação, tendo em vista o desencadear de um processo de capacitação. Nesta perspectiva, a formação acadêmica pressupõe: 1) um conhecimento básico enfatizando a ciência do homem e da sociedade; 2) um conhecimento profissionalizante dos fundamentos teóricos do Serviço Social e suas relações com esses sistemas, assim como uma estratégia de ação que estude a prática das intervenções do Serviço Social com base nas referências teóricas mencionadas (1982, p. 02).

Assim, a partir dos desdobramentos do Movimento de Reconceituação na América Latina, do Congresso da Virada, do Movimento de Renovação aqui no Brasil e do estabelecimento de novas bases curriculares como descrito acima, a perspectiva

crítica no Serviço Social vai se fortalecendo e começa a ganhar concretude na categoria profissional.

> Em que pese todos os avanços e conquistas construídas com o currículo de 1982, no esforço de se romper com o Serviço Social tradicional, as análises tecidas de sua implantação e alcance social e político na formação profissional indicam que o mesmo não conseguiu materializar as premissas analíticas e metodológicas que tinha proposto. Por isso, a revisão curricular não se esgotou, mesmo com a definição e implantação do novo currículo de 1982, uma vez que o processo de avaliação e acompanhamento da implantação sempre buscou responder aos desafios que se apresentaram para o ensino do Serviço Social (Portes e Portes, 2017, p.217).

Portanto, como apontam as autoras, o debate sobre a formação profissional permaneceu, envolvendo as entidades da categoria e os profissionais em nível nacional e, em 1996, em convenção da ABEPSS, são aprovadas as novas diretrizes curriculares, buscando reafirmar os avanços do currículo anterior, como também apontar e aprofundar novos elementos para se pensar a formação profissional baseada numa matriz teórica analítica crítica, a teoria social de Marx.

Neste processo, outros elementos fundamentais vão dando constituição a perspectiva crítica do Serviço Social, como as legislações posteriores ao currículo de 1982: os Códigos de Ética de 1986 e 1993 e a Lei de Regulamentação da profissão, também de 1993, além das diretrizes curriculares de 1996, já mencionadas, que vão expressar um projeto formativo desenhado e sustentado num contexto de crítica à profissão, em que se colocam em questionamento os componentes teóricos, ideopolíticos e técnicos que orientavam a formação e o exercício profissionais (Portes; Portes, 2017).

Entendemos que a formação profissional se realiza a partir de vários tipos de conhecimentos, entre eles, o conhecimento sobre o qual o Serviço Social atua, dos meios e instrumentos necessários à produção dos resultados, um conhecimento acerca das condições que potencializam ou dificultam seu fazer, além do horizonte ético-político. Assim, cabe ressaltar que o trabalho do assistente social depende tanto dos resultados da análise da realidade como da intencionalidade e direção social impressas pelos sujeitos profissionais no seu cotidiano de trabalho; isto caracterizará a atividade profissional, lhe atribuirá significado e finalidade.

Cardoso (2016, p.445) salienta que a partir da aproximação com a tradição marxista fundamenta-se a percepção de que a intervenção profissional não está desvinculada da realidade social; e sim que é só a partir da leitura crítica dessa realidade, entendida como um espaço contraditório, “que o profissional terá condições

de desenvolver qualquer metodologia, o que envolve a relação entre refletir/agir/refletir".

Assim, a partir desse processo de renovação do Serviço Social e aproximação com a tradição marxista, ele passa a ser considerado uma profissão situada no interior da divisão sociotécnica do trabalho, um tipo de especialização do trabalho coletivo, alocada em instituições públicas e privadas e, que, participa da reprodução das relações sociais, como já salientado. Dessa maneira, na condição de trabalhador assalariado, o assistente social vende sua força de trabalho por um salário e precisa se submeter as condições de contrato das instituições empregadoras, com todas as implicações desta relação, sobretudo seus rebatimentos na autonomia profissional. Nesse processo, ao mesmo tempo que consideramos as dimensões objetivas que concedem materialidade ao trabalho profissional, é preciso considerar também as dimensões subjetivas, ou seja, perceber como o profissional incorpora o significado do seu trabalho na sua consciência, quais as representações que têm do Serviço Social, e, que justificativas elabora para legitimar as suas ações, orientando a direção social que imprime ao seu exercício profissional (Raichelis, 2011). A partir deste entendimento sobre a profissão, a ABEPSS organiza a proposta curricular em eixos formativos: os estruturantes e os transversais.

> Os eixos estruturantes são considerados aqueles fundamentais, os pilares da formação, que devem dar a direção e a sustentação teórica, ética e política do processo formativo. Traduzem questões próprias do modo de produção capitalista, a produção e reprodução das relações sociais e a sociabilidade burguesa como forma de construir um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a vida social e as contradições presentes na realidade. Os eixos transversais favorecem a interdisciplinaridade, buscando integrar temas deixados à margem do processo educacional. Possibilitam o acesso a saberes específicos, não ficando restritos a um ou outro componente curricular. São transversais porque pretendem desenvolver conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, como está explicitado nas direções constitutivas do exercício e da formação profissional: teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo (Portes; Portes, 2017, p.218).

Logo, podemos considerar que os eixos estruturantes das diretrizes curriculares de formação profissional, nesta lógica curricular, são, portanto, a "questão social"[11] e a reafirmação do trabalho como atividade central na constituição do ser

[11] A questão social surge e se consolida como resultante dos mecanismos de exploração do trabalho pelo capital e com as lutas dos trabalhadores. Portanto, entendemos que a "questão social" não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão (Iamamoto; Carvalho, 1998, p. 77).

social. Desta maneira, levando em consideração a forma como a profissão se insere na sociedade e que o assistente social é requisitado para atuar nas chamadas expressões da questão social, fruto das contradições existentes no modo de produção capitalista, o contexto sócio-histórico irá atravessar e conformar o cotidiano do exercício profissional do assistente social, afetando a vida da população usuária, assim como, as relações e condições em que se realiza o trabalho profissional. Isto significa que a profissão é uma atividade historicamente determinada pelo modo como a sociedade se organiza e, “ao mesmo tempo, pelo resultado do desempenho da categoria profissional, isto é, do posicionamento e das respostas oferecidos por ela às demandas sociais dos distintos grupos e classes sociais” (Lewgoy, 2010, p 25).

De acordo com Guerra (2018), a perspectiva crítica que embasa a formação profissional do Serviço Social brasileiro reconhece que são as contradições da realidade que põem e repõem os elementos que historicamente determinam perfis profissionais, requisitando assistentes sociais que sejam contemporâneos do seu tempo, para o que se faz necessário um processo formativo que seja capaz de responder aos desafios postos na atualidade.

Sendo assim, com o objetivo de responder tais desafios e formar assistentes sociais competentes e críticos, as diretrizes curriculares de 1996 se apoiam em pressupostos norteadores para esta formação profissional, a saber:

> O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista; a relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho; o agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho; o processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (ABEPSS, 1996, p.5).

A formação profissional crítica do Serviço Social está pautada também em determinados princípios que definem as diretrizes curriculares desta formação e implicam capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Dentre tais princípios, podemos destacar: rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da

realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social; adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais; ética como princípio formativo perpassando a formação curricular e indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996).

Portanto, pensar a profissão de Serviço Social e a sua formação requer uma análise da realidade social fundamentada num referencial teórico que privilegie a totalidade. A conjugação dos princípios descritos e da capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa vai dar condições para que o assistente social em formação possa: apreender criticamente o processo histórico como totalidade; investigar a formação histórica e os processos sociais que conformam a sociedade brasileira, apreendendo suas particularidades; apreender o significado social da profissão, desvelando suas possibilidades; apreender as demandas postas à profissão pelo mercado de trabalho, visando formular respostas ao enfrentamento da questão social; exercer a profissão cumprindo as competências e atribuições previstas na legislação profissional em vigor (ABEPSS, 1996).

Para dar materialidade e solidez aos pressupostos, princípios e diretrizes, a formação profissional deve estar baseada num conjunto de conhecimentos indissociáveis, que se traduziram, nas diretrizes, em três núcleos de fundamentação: o núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, o núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional. A partir desses núcleos, desdobram-se os demais conteúdos, as disciplinas básicas, atividades complementares e os demais componentes curriculares, fundamentais no processo formativo como o estágio supervisionado, objeto desse estudo, e o trabalho de conclusão do curso.

É importante ressaltar, como descrito nas diretrizes, que o primeiro núcleo, responsável por abordar o ser social enquanto totalidade histórica, analisa os componentes fundamentais da vida social, que serão aprofundados nos dois outros

núcleos de fundamentação. Portanto, a formação profissional pressupõe uma totalidade de conhecimentos, que estão expressos nos núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades. O Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social objetiva

> uma compreensão do ser social, historicamente situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura, frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico. O trabalho é assumido como eixo central do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como práxis, o que implica no desenvolvimento da socialidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar valores, escolhas e novas necessidades, e, como tal, desenvolver a liberdade. A configuração da sociedade burguesa, nesta perspectiva, é tratada em suas especificidades quanto à divisão social do trabalho, à propriedade privada, à divisão de classes e do saber, em suas relações de exploração e dominação, em suas formas de alienação e resistência. Implica em reconhecer as dimensões culturais, ético-políticas e ideológicas dos processos sociais, em seu movimento contraditório e elementos de superação (ABEPSS, 1996, p.10).

Já o Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira aborda o conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulando a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica brasileira. O terceiro núcleo, de Fundamentos do Trabalho Profissional, tem como conteúdo a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como materialização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social. Este entendimento sobre a profissão, permite pensar o fazer profissional articulado com os elementos fundamentais de todo e qualquer processo de trabalho: o *objeto* ou matéria prima sobre a qual incide a ação transformadora; os *meios de trabalho* - instrumentos, técnicas e recursos materiais e intelectuais que propiciam uma potenciação da ação humana sobre o objeto; e a *atividade do sujeito* direcionada por uma finalidade, ou seja, o próprio trabalho. Significa, ainda, reconhecer o *produto do trabalho profissional* em suas implicações materiais, ideopolíticas e econômicas. A ação profissional, assim compreendida, deve considerar as condições e relações sociais historicamente determinadas, que condicionam o trabalho do assistente social, ou seja, definem as instituições empregadoras (públicas e privadas) e os usuários dos serviços prestados; os recursos materiais, humanos e financeiros acessados para a efetivação desse trabalho, e a

articulação do assistente social com outros trabalhadores, como participante do trabalho coletivo (ABEPSS, 1996).

Desse modo, como destaca Cardoso (2016), podemos perceber uma distinção em relação a todos os outros currículos, sobretudo, no que se refere à sua estruturação e concepção. Observa-se nas diretrizes curriculares de 1996, uma noção de totalidade ao pensar a formação de maneira articulada entre núcleos de fundamentação que devem se concretizar não apenas em disciplinas, mas também em outras atividades, que ampliam a ideia de formação, articulando as ações de ensino com as de pesquisa e extensão na perspectiva de lidar e estimular as diversas formas de ensino-aprendizagem e percepção do saber, reconhecendo as capacidades e potencialidades do corpo discente e docente neste processo de formação. No currículo, por exemplo, fica evidente que a pesquisa e a ética são compreendidas como pressupostos básicos, de caráter transversal a todas as disciplinas, conteúdos e atividades, reafirmando a formação de um profissional de Serviço Social com postura ética e investigativa consolidadas.

A expressão da perspectiva crítica nas diretrizes se manifesta na estruturação do currículo que deve construir o conhecimento de forma a articular a teoria, a prática e a ética, demonstrando sua vinculação com a teoria social de Marx, numa perspectiva de totalidade como demonstra a estruturação dos núcleos de fundamentação.

> Esta perspectiva é anunciada já na apresentação dos núcleos, em que se vê a centralidade no trabalho e o anúncio explícito da compreensão do homem enquanto ser social, entendido o trabalho como fundante desse ser, reafirmando a apropriação da visão ontológica do ser social, presente na teoria marxiana (Cardoso, 2016, p.450).

Portanto, após uma trajetória de quase cinquenta anos vinculada fundamentalmente a uma perspectiva conservadora e tradicional sobre a profissão e a realidade social, orientando a formação dos assistentes sociais brasileiros e a constituição de uma identidade profissional, temos, a partir do currículo mínimo de 1982 e das diretrizes curriculares de 1996, uma nova concepção sobre o que é esta profissão e seu processo de formação rumo a uma perspectiva crítica e emancipatória.

Atualmente, vivemos um contexto sócio-histórico marcado por várias alterações no mundo do trabalho, na esfera do Estado e nas políticas sociais, as quais têm produzido significativas modificações nas relações e processos de trabalho em que os assistentes sociais estão inseridos. Portanto, no que diz respeito ao Serviço Social e às exigências impostas a ele na atualidade, é fundamental e urgente pensar

uma formação que consiga dar respostas qualitativas às expressões da “questão social” — objeto da nossa intervenção profissional —, respondendo também às diversas demandas dos espaços profissionais e das instituições, sem deixar de lado, o nosso compromisso com a população usuária, com os direitos, com a qualidade das ações profissionais realizadas e, sobretudo, com a perspectiva de superação do modo de sociedade que vivemos hoje.

Por isso, Guerra (2018) aponta para a necessidade de articulação constante entre as dimensões profissionais, sobretudo a investigativa. Isso porque, em toda ação profissional as dimensões ético-política, teórico-metodológica e investigativa se articulam conjuntamente de forma estreita à dimensão técnico-operativa, já que a realização desta exige o conhecimento mais adequado “das finalidades, dos resultados, das condições objetivas sobre as quais a ação incide, dos meios e das possibilidades de realização e dos valores a eles subjacentes. Portanto, o conhecimento advém da análise da realidade e, por isso, tanto precede quanto acompanha a intervenção” (Guerra, 2018, p.64).

Logo, toda intervenção profissional está repleta de um conjunto de valores e princípios que vão permitir ao assistente social suas escolhas teóricas, técnicas, éticas e políticas. Isso se dá no cotidiano profissional, por meio do exercício da sua autonomia, que, como nos aponta Iamamoto (1998), será sempre relativa, uma vez que o assistente social, assim como qualquer trabalhador, vende sua força de trabalho aos seus empregadores. Ainda que o Serviço Social tenha sido regulamentado como uma *“*profissão liberal*”* e daí decorrentes os estatutos legais e éticos que prescrevem autonomia teórico-metodológica, técnica e ético-política à condução do seu exercício profissional, este é tensionado pela compra e venda da força de trabalho especializada do assistente social, enquanto trabalhador assalariado, determinante fundamental na autonomia do profissional.

> O trabalho do assistente social é, nesses termos, expressão de um movimento que articula conhecimentos e luta por espaços no mercado de trabalho; competências e atribuições privativas que têm reconhecimento legal nos seus estatutos normativos e reguladores (Lei de Regulamentação Profissional, Código de Ética, Diretrizes Curriculares da formação profissional), cujos sujeitos que a exercem, individual e coletivamente, se subordinam às normas de enquadramento institucional, mas também se organizam e se mobilizam no interior de um movimento dinâmico e dialético de trabalhadores que repensam a si mesmos e a sua intervenção no campo da ação profissional. É nesse processo tenso que as profissões constroem seus projetos profissionais coletivos, no nosso caso, o projeto ético-político profissional que há pelo menos três décadas vem sendo posto em marcha coletivamente pelo Serviço Social brasileiro (Raichelis, 2011, p.429).

A partir de determinado referencial teórico, valores éticos e políticos, o assistente social estabelece as suas finalidades e os meios (condições, instrumentos e técnicas) para alcançá-las, dando uma resposta profissional em determinada direção social, que acreditamos deve ser uma direção pautada nos compromissos assumidos pela categoria, numa perspectiva crítica como apontado nas diretrizes curriculares que trouxemos aqui.

Dessa maneira, falamos de uma formação que deve dar conta de orientar o pensar e o agir, oferecendo bases de reflexão ao futuro assistente social, preparando-o para sua ação como um profissional crítico, reflexivo e interventivo. Uma formação que pretende um perfil profissional que saiba ler e interpretar a realidade para, a partir de tal leitura, encontrar estratégias e ações interventivas nesta que sejam qualitativas e eficientes, tendo como base uma determinada visão de homem e mundo, um determinado projeto profissional, dentro do movimento da própria realidade.

Segundo Lewgoy (2010), este é um processo de formação voltado para o desenvolvimento de competências que busquem captar as distintas formas de expressão e de requisições da realidade social. Portanto, é primordial no cotidiano profissional saber criticar, propor, criar, atualizar-se, saber transmitir e ter sensibilidade para escutar e trabalhar com o outro. É importante compreender que para captar as diferentes nuances da realidade social, nosso trabalho não está restrito apenas a prestação de serviços, sem reflexão e crítica diária, mas abrange outras competências como planejamento, pesquisas, consultorias, assessorias, capacitação, treinamentos e gerenciamento de recursos e projetos no cotidiano profissional, tendo como eixo a qualidade dos serviços prestados, o respeito ao usuário e a melhoria de programas institucionais, o que impõe o desafio diário de pensar novas propostas e frentes de trabalho, redescobrindo alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual.

O processo formativo acadêmico-profissional vivenciado na graduação é condição necessária e de suma importância na formação e construção de determinado perfil profissional de Serviço Social, que a depender dos conteúdos, princípios e reflexões estabelecidas na graduação, pode facilitar ou não um fazer profissional orientado na direção do projeto ético-político brasileiro. Portanto, quando falamos de uma graduação competente, significa dizer que esta

> não se restringe à dimensão técnico-operativa da prática profissional, mas sim à unidade das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, portanto, não como um ato tecnocrático e burocratizado que

> determina uma prática neutra e reprodutora das normas institucionais e dos padrões sociais, mas, sim, uma prática crítica e reflexiva que deve ser informada por uma teoria social e por procedimentos metodológicos — em consonância com os valores expressos no código de ética —, que possibilitem ao profissional uma análise do movimento do real e a proposição de estratégias e táticas para o seu enfrentamento sem perder de vista a intencionalidade do seu trabalho e as possibilidades de construções coletivas de táticas e estratégias na relação com os movimentos sociais (Cardoso, 2013, p. 225).

Dentro deste processo, temos o estágio supervisionado, objeto do nosso estudo, que se constitui como parte integrante e central do processo de formação profissional ao potencializar a apreensão das mediações entre a teoria e a prática. Ele expressa-se na atividade teórico-prática, realizada por meio da inserção do aluno nos espaços sócio-ocupacionais nos quais trabalham os assistentes sociais, capacitando-o para o exercício profissional na articulação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão.

Para garantir uma formação profissional crítica e de qualidade, em consonância com os princípios éticos-políticos e compromissos assumidos pela categoria no atual projeto profissional crítico, esse processo de ensino-aprendizagem deve ser orientado pelos pressupostos e princípios, legislações e/ou resoluções que definem os rumos para o estágio em Serviço Social, contidos nas Diretrizes Curriculares, Política Nacional de Estágio da ABEPSS, Lei de Regulamentação da profissão, Código de Ética etc.

Podemos dizer, assim como afirma Silva (2013), que o projeto ético-político do Serviço Social é produto das relações societárias que demarcam a construção da identidade do Serviço Social e sua categoria profissional, dando um corpo à profissão. Ao mesmo tempo, deve lançá-la para a sociedade num movimento permanente de retroalimentação.

Desta forma, entendemos que o projeto ético-político do Serviço Social “é resultante de um esforço histórico da categoria não apenas para e em si mesma, mas, sobretudo, para a história social desse país e de cada cidade e espaço sócio-ocupacional onde haja hoje um assistente social atuando” (Silva, 2013, p.15).

Para abordarmos o projeto ético-político e sua importância para a formação e a direção social do profissional de Serviço Social, principalmente no contexto atual em que, junto à agenda política-econômica do capital, existe um aprofundamento do neoconservadorismo, é imprescindível entendermos o significado de tal termo. Braz coloca que um projeto ético-político profissional

> Trata-se de uma projeção coletiva que envolve sujeitos individuais e coletivos em torno de uma determinada valoração ética que está intimamente vinculada a determinados projetos societários presentes na sociedade que se relacionam com os diversos projetos coletivos (profissionais ou não) em disputa na sociedade (2008, p.78).

Netto ao abordar o significado dos projetos profissionais ressalta que

> Os projetos profissionais apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas (entre estes, também e destacadamente com o Estado, ao qual coube historicamente o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais) (2006, p.144).

Segundo Netto (1999), nosso projeto ético-político é bem claro e explícito quanto aos seus compromissos. Ele tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor ético central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolher entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais.

Consequentemente, no caso do Serviço Social brasileiro, o projeto profissional está vinculado a um projeto societário de transformação da sociedade, como diz Netto, “um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero” (Netto, 1999, p. 104).

De acordo com Teixeira e Braz (2009), quando pensamos no projeto profissional se faz necessário identificar e perceber quais são seus elementos constitutivos e, que componentes o materializam no processo sócio-histórico da profissão. O primeiro elemento constitutivo do nosso projeto ético-político se relaciona com a explicitação de princípios e valores ético-políticos. O segundo se refere à matriz teórico-metodológica em que se apoia. Já o terceiro fundamenta-se na crítica radical à ordem social vigente – a da sociedade do capital – que produz e reproduz a miséria ao mesmo tempo em que exibe uma produção enorme de riquezas. E, o quarto se manifesta nas lutas e posicionamentos políticos acumulados pela categoria por meio de suas formas coletivas de organização política em aliança com os setores mais progressistas da sociedade brasileira.

Com relação aos componentes que dão a materialidade a tais elementos, temos: a produção de conhecimentos no interior do Serviço Social, as instâncias

político-organizativas da profissão e a dimensão jurídicopolítica[12] da profissão. Contudo, ao pensar sobre o projeto profissional, apesar da relevância dos argumentos e contribuições colocadas pelos referidos autores, a reflexão sobre este projeto e sua materialidade não teria finalidade se não considerarmos um elemento fundamental: o *exercício profissional*. Ou seja, é fundamental levar em consideração o cotidiano do trabalho profissional, as situações concretas vivenciadas pelos assistentes sociais no dia a dia do trabalho, as ações profissionais e as condições e relações sociais que abrangem esse trabalho, como explicita Forti (2010). É a partir da direção social assumida na realização das atividades cotidianas, nas ações profissionais, que podemos perceber se o trabalho do assistente social caminha na direção do projeto ético-político. Portanto, o exercício profissional torna-se fundamental para pensar a materialidade do projeto, sob pena de corremos o risco do projeto permanecer apenas como uma idealização, sem ligação e concretude na realidade social, ainda que entendamos que seus princípios e valores não possam se materializar de forma plena na ordem social vigente, em que há o predomínio de todas as formas de desigualdades, de exploração e dominação de classe.

Guazzelli e Adriano (2016) salientam que as Diretrizes Curriculares de 1996 expressam o fôlego e a ousadia ética e política que essa profissão possui junto ao seu compromisso com as lutas dos trabalhadores. A defesa de uma formação profissional que tem o trabalho e a questão social como eixos estruturantes e a apresentação de princípios como o rigoroso trato teórico-metodológico da profissão e da sociedade que o forma e conforma; a interdisciplinaridade; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o pluralismo e a transversalidade da ética e da pesquisa na formação, tendo como referência a teoria social crítica de Marx na perspectiva de apreensão da totalidade social, “é expressão de uma profissão que acumulou legitimidades teóricas e práticas para resistir aos ditames do capitalismo contemporâneo e, nesse mesmo movimento, contribuir para a luta dos trabalhadores, adensando a sua qualificação ético-política” (Guazzelli; Adriano, 2016, p.244).

Sabemos que buscar romper com quase cinquenta anos de conservadorismo na profissão não é tarefa fácil, pois o pensamento conservador no Serviço Social

[12] Aqui fazemos referência ao arcabouço legal e institucional da profissão, que envolve um conjunto de leis e resoluções, documentos e textos políticos consagrados no seio da profissão, tais como: código de ética de 1993, a lei de regulamentação da profissão, as diretrizes curriculares da ABEPSS e outras resoluções do Conjunto CFESS-CRESS, que subsidiam o trabalho profissional.

permanece entre nós, ele não foi erradicado e, atualmente, tem se evidenciado em todos os âmbitos da vida social. São quatro décadas de uma revisão curricular que estabeleceu uma perspectiva crítica e emancipatória na formação de assistentes sociais desde 1982, passando por sua reafirmação nas diretrizes de 1996. Entretanto, como nos diz Cardoso (2016), temos vivenciado árduas condições políticas, econômicas e sociais na direção oposta à afirmada nesse projeto de formação: o aprofundamento do neoliberalismo, a precarização e flexibilização das relações de trabalho e da educação, o retrocesso dos direitos sociais, o aligeiramento da formação, o sucateamento das condições de trabalho docente nas universidades, o aumento dos cursos de ensino à distância e a radicalização do conservadorismo, entre outras.

Todas essas questões apresentam desafios cotidianos à efetivação desse projeto político-pedagógico em cada unidade de formação acadêmica. Portanto, ao pensarmos nessa formação crítica e nas exigências e desafios contemporâneos à formação profissional, necessariamente, é preciso refletir sobre as formas reificadas que visam transformar a educação em mera mercadoria. Além disso, implica, também, debater as atribuições e o significado da profissão de Serviço Social diante das forças sociais presentes na sociedade e sua inserção na divisão social do trabalho, o que, conforme Lewgoy (2016), pressupõe realizar uma estreita articulação entre exercício e formação profissionais, o que intencionamos aprofundar a seguir.

1.2 A Política de Educação Superior no Brasil: principais tendências a partir das contrarreformas do Estado e seus desdobramentos na formação profissional em Serviço Social

Quando refletimos sobre a formação profissional em Serviço Social, para além de realizar uma análise curricular e de seus pressupostos e princípios formativos, é imprescindível o entendimento de que esta formação também ocorre sob as interferências sociais, políticas e econômicas dos tempos históricos. Assim, problematizar a formação, a sua direção social, os caminhos trilhados e os desafios que temos a enfrentar, pressupõe pensar a profissão e sua formação, situando-a num determinado contexto de realidade e não olhando apenas para seus processos internos. Nesse sentido, fica evidente a exigência de abordar a conjuntura da política

educacional no Brasil e, levando em consideração que a formação crítica do Serviço Social se inicia no processo de renovação da profissão, nos anos de 1960 e 1970, momento histórico que temos a instauração da ditadura civil-militar, iniciaremos esta discussão trazendo alguns aspectos que constituíram a política educacional naquele período, para depois, abordarmos a conjuntura atual no que se refere a algumas tendências que atravessam o ensino superior brasileiro e que vão impactar diretamente o processo de formação profissional dos assistentes sociais.

Segundo Netto (2001), o enfrentamento da ditadura com a educação pode ser compreendido em dois períodos distintos: o primeiro, de 1964 a 1968, quando se buscou eliminar as iniciativas de caráter democratizante que vinham sendo construídas; e o segundo, a partir de 1968-1969, quando ocorreu uma intervenção mais direta, voltada a ajustar o sistema de ensino, por meio de políticas educacionais, às necessidades imediatas e estratégicas do projeto “modernizador”.

Entre 1964 e 1968, a política educacional da ditadura revelou claramente a sua intenção de controlar e enquadrar o ensino. Isso se traduziu, por exemplo, na quase eliminação das formas de organização estudantil, na criação de um ambiente de intimidação entre os professores e, sobretudo, na repressão violenta a iniciativas, experiências e movimentos que buscavam democratizar a educação, aproximando-a das necessidades populares. A primeira onda repressiva, em 1964, atingiu milhares de estudantes, docentes e pesquisadores, marcada pela generalização, nas escolas, dos conhecidos IPMs (Inquéritos Policiais Militares).

Mesmo sob repressão, a crise no sistema educacional fortaleceu o movimento estudantil, que se destacou principalmente nas universidades, mas também em outros espaços. Entre 1967 e 1968, o protagonismo do movimento estudantil, assumiu um papel central na oposição ao regime autocrático burguês, levando-o a tratar a questão educacional como prioridade. Assim, entre 1968 e 1969, a política educacional da ditadura passou por uma reestruturação necessária para concretizar a filosofia que a orientava. Assim, à dimensão repressiva já existente, foi acrescentado um movimento de caráter construtivo. O regime autocrático burguês, ao se redefinir dentro da lógica militar-fascista, iniciou a implantação de um “modelo educacional” alinhado ao seu “modelo económico”. Dessa forma, estabeleceu-se uma articulação funcional entre a política educacional e o conjunto da política social do regime. Não por acaso, esse processo ocorreu em paralelo à consolidação do Estado associado à autocracia burguesa.

A política educacional da ditadura, no que se refere ao ensino superior, não atendeu apenas aos interesses do grande capital ao limitar o acesso às universidades e reduzir os recursos públicos, destinados a áreas consideradas prioritárias pelos monopólios. A educação superior converteu-se num “grande negócio”, impulsionado pela livre iniciativa, mas ainda sustentado por vultosos recursos públicos. As universidades privadas, em grande parte, eram frequentadas por estudantes das camadas sociais mais baixas, sobretudo em cursos de fácil ingresso.

> o êxito que creditamos à política educacional da ditadura reside especialmente na neutralização que mencionamos, visível nomeadamente no esvaziamento da universidade. Sem condições de construir – em função do que historicamente representou para a sociedade brasileira - uma universidade ativamente legitimadora, o regime autocrático burguês teve o seu sistema universitário (como, de fato, todo o sistema educacional) conformado num ensino superior asséptico, apto a produzir quadros qualificados afeitos à racionalidade formal-burocrática. Em larga medida, o regime conseguiu o que pretendia: cortou com os laços vivos, tensos e contraditórios que prendem a universidade ao movimento das classes sociais: oclusos, obturados pela repressão e pela gestão "modernizadora", os seus condutos com a vida e os processos sociais, a universidade foi insulada: perdeu o dinamismo crítico (e, pois, criativo) que só lhe garante o rebatimento, no seu interior, das tensões entre distintos projetos societários, e consequentemente viu exauridos os seus processos específicos e particulares de elaboração produtiva. Nela, hipertrofiou-se o procedimento reprodutivo, com a decorrência inevitável da degradação do seu padrão de trabalho intelectual. Com a efetiva supressão de qualquer laivo autônomo significativo, veio a perda, entre outras implicações, de incidências expressivas na vida nacional (Netto, 2001, p.65)

Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo com as mudanças na política educacional, a ditadura não conseguiu eliminar a resistência democrática nem o movimento popular, que retomou forças na segunda metade da década de 1970, quando as tensões reprimidas no sistema educacional vieram à tona de forma mais evidente. Além disso, a política educacional do regime nunca conseguiu impedir totalmente que a resistência mantivesse certos espaços de influência, ainda que bastante limitados, nem alcançou êxito em conquistar legitimidade ou consenso efetivo nesse campo. A própria Uerj, foi uma universidade que viveu estes momentos de repressão e manteve núcleos de resistência, grupos menores com concepções diferentes de universidade e de organização da vida acadêmica, que propunham uma dinâmica interna alternativa e disputavam espaço e influência frente às correntes dominantes, algo que aprofundaremos no quarto capítulo deste trabalho.

O desenvolvimento da educação superior no Brasil é atravessado e concebido pelas relações econômicas, sociais, políticas e ideoculturais estabelecidas historicamente em nossa formação econômica e social. No momento presente,

vivemos um cenário de recrudescimento da exploração do trabalho, com diversas mudanças nas suas relações, nas relações entre Estado e sociedade e nas configurações das políticas sociais, incluindo a política de educação, o que traz significativas transformações nos processos de trabalho em que os assistentes sociais estão inseridos e, também, na formação desses profissionais.

Este cenário expressa a crise capitalista, que domina as sociedades contemporâneas na fase atual do capitalismo e a continuidade dos ditames do neoliberalismo, hoje em moldes do que podemos chamar de ultraneoliberalismo (Behring; Demier (2019) e Matos (2020)), com os reajustes fiscais, as mudanças no mercado de trabalho com as novas morfologias do trabalho[13] (Antunes, 2013) e a desconstrução cada vez maior dos direitos e políticas sociais. Tal cenário impõe à categoria profissional – sujeito particular e coletivo – a luta contra a restauração das concepções e práticas burocráticas e de fiscalização que marcam a profissão desde a sua gênese, uma vez que, no contexto atual, junto à agenda político-econômica do capital, existe um aprofundamento do neoconservadorismo.

Desta forma, o Serviço Social e seu projeto profissional sofrem tensões a partir do direcionamento do Estado brasileiro no que se refere à sua intervenção na sociedade e aos rumos das políticas sociais (campo de atuação do assistente social), e, também, tensões advindas da disputa no seio da profissão por diferentes direções sociais. Isso significa dizer que, ainda que tenhamos um acúmulo de conhecimento e crítica ao conservadorismo profissional, fruto do processo de renovação do Serviço Social com a construção de uma nova direção ético-política, o pensamento conservador no Serviço Social permaneceu entre nós e, atualmente, toma novos vultos dentro e fora da profissão, fortalecidos pelas novas características[14] que adquire na atualidade, muitas expressas no último governo, de extrema direita,

[13] Antunes ao abordar este tema trata das diversas mudanças ocorridas no mundo produtivo contemporâneo sobretudo após o amplo processo de reestruturação do capital desencadeado no início da década de 1970, que trouxe a precarização do trabalho, informalidade, novas formas de valorização do valor e do trabalho excedente, os trabalhadores sobrantes e descartáveis ao capital, além de um novo contingente de assalariados em expansão: os infoproletariados. Tais mudanças contribuem para a efetivação da circulação de mercadorias, intensificação dos ritmos e movimentos do trabalho e consequentemente o aumento do processo de valorização do capital, sem garantir na maioria das vezes o acesso aos direitos sociais e trabalhistas.

[14] Atualmente na conjuntura brasileira temos o avanço de um conservadorismo que traz uma pauta comportamental tradicional, com a defesa da família tradicional, monogâmica e cristã, contra os homossexuais e os direitos da mulher e dos negros, integrando a pauta econômico-social violentamente regressiva, por meio de contrarreformas do Estado, ajustes fiscais e medidas que exigem o acirramento da coerção, do silenciamento das diferenças e retrocesso no conjunto das práticas sociais como sinalizam Mota e Rodrigues (2020).

alinhado ao ultraneoliberalismo, com características fascistas, que fomentou práticas reacionárias, atacando cada vez mais direitos a serviço do capital, trazendo destrutivas consequências para a sociedade e para a classe trabalhadora, além de trazer à tona, com maior força, perspectivas neoconservadoras do Serviço Social.

Todo este cenário, que se traduz em impactos diretos para o trabalho profissional, como já apontado, também vem trazendo consequências para o processo formativo de assistentes sociais. Silva (2010) salienta que, no que tange ao processo de formação, vivemos um aprofundamento do processo de mercantilização da educação brasileira, que se iniciou na década de 1990 e resultou em uma grande expansão de instituições privadas, e todas as suas consequências e, por outro lado, em uma arrasadora precarização do ensino público.

Como argumenta Guerra (2018, p. 29), “as condições materiais concretas da própria realidade da crise estrutural do capitalismo e as condições destrutivas que ela impõe, acrescida do modelo gerencialista de política educacional, cujos reflexos do processo de Bolonha são nítidos, concentram os mais dilemáticos problemas da formação”, com ações como a mercantilização e a expansão do ensino superior, o crescente aumento das modalidades de ensino à distância (EAD) e, contraditoriamente, o sucateamento do ensino superior público.

Farage (2021) também reforça que esse processo que impõe uma contrarreforma da educação, que tem na mediação da tecnologia uma forma de acesso ao ensino superior, apresenta como marco importante o denominado processo de Bolonha, tendo como referência central a Declaração de Bolonha de 1999. A declaração, assinada inicialmente por 27 países, teve o objetivo de reconfigurar a educação superior para democratizar o seu acesso e unificar o sistema de ensino superior em todo o bloco europeu, concretizando o chamado Espaço Europeu de Ensino Superior e, com isso, promover maior mobilidade e tornar o ensino mais competitivo. A partir de então, a comunidade europeia passa a se reunir regularmente para pensar a educação, e o modelo pensado para a Europa, passa a contagiar países da América Latina, em uma explicitação da dimensão colonizadora, com a subordinação de países de capitalismo tardio aos países de capitalismo desenvolvido. Assim, temos a adaptação dos preceitos pensados para a Europa à realidade dos países da América Latina.

Dessa maneira, várias contrarreformas foram ocorrendo no ensino superior público com a implementação de medidas que fortaleceram o projeto mercantilizador

da educação, como o repasse de recursos públicos para a expansão do ensino superior privado; privatização interna das instituições públicas de ensino; redução dos currículos da graduação, a partir das exigências do Ministério da Educação (MEC); redução do tempo destinado à formação no nível de pós-graduação nas instituições de ensino; expansão precarizada da educação superior pública, como forma de atender às exigências dos organismos internacionais de certificação de larga escala, sem preocupação com a qualidade, entre outras. Além destas medidas, Farage (2021) destaca outras medidas legais que contribuíram e vem ampliando esse projeto, tais como: a elevação do percentual de ensino à distância nos cursos presenciais que passou de 20% para 40%, prevista na Portaria nº 2117/2019 do MEC; a Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que congelou os investimentos em políticas públicas até o final de 2021; a terceirização das atividades fins, aprovada pela Lei nº 13.429/2017; os sucessivos cortes de verbas para a educação superior pública, entre eles o já anunciado corte de 8,7% nos gastos discricionários para 2021 previsto no Projeto de Lei Orçamentária enviado pelo Executivo ao Congresso Nacional em setembro de 2020.

Portanto, como nos lembra o CFESS (2015), a defesa da formação profissional, certamente, é uma das essenciais frentes de luta do Serviço Social brasileiro nesse momento histórico e é imprescindível conhecer o significado dessa expansão avassaladora do ensino superior sem qualidade, em geral com fins lucrativos e à distância, ainda que não exclusivamente. Os dados sobre o crescimento do número de cursos no Serviço Social são espantosos e revelam tal expansão, principalmente no ensino privado.

Dados do Censo da Educação Superior de 2021 demonstram que o modelo de ensino superior atual tem no mercado a referência e o controle, reafirmando a premissa de que o ensino superior é antes um bem privado do que público e que a educação vem se tornando de fato uma mercadoria. Segundo os dados, temos 2574 instituições de ensino superior (IES) no Brasil, sendo que 88% delas são privadas e 12% são públicas. Deste total, somente 8% são universidades, 13,5% são centros universitários, 77% são faculdades e 1,5% são caracterizadas como Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Dentre as faculdades, 92,5% são privadas, o que evidencia o projeto mercantilizador da educação, com o fomento do empresariamento da educação e da certificação em larga escala, priorizando instituições com natureza não universitária, fortalecendo a

derrocada do tripé de ensino, pesquisa e extensão como intrínsecos ao processo de formação profissional, entre outros aspectos que veremos a seguir. Como nosso objeto de estudo situa-se na Uerj, achamos relevante também apresentar os dados referentes ao Estado do Rio de Janeiro. Segundo o relatório estatístico, no Rio de Janeiro temos 130 IES. Dessas, 100 são privadas e 66 delas se constituem como faculdade, o que reforça mais uma vez os dados gerais do Brasil. Esta tendência se apresenta também, por sua vez, no desenho das IES que ofertam o curso de Serviço Social no Brasil.

Com relação à modalidade de ensino, 365 IES oferecem cursos presenciais; 118 oferecem cursos à distância. Do total de IES que oferecem cursos presenciais, 137 são universidades, 131 são faculdades e 96 são centros universitários. Das universidades, 72 são privadas e 65 públicas. Das faculdades, 128 são privadas e dos 96 centros universitários, 95 são privados. No que se refere aos cursos à distância, todos são privados, sendo 36 universidades, 64 centros universitários e 18 faculdades.

A pesquisa recente realizada pelo CFESS (2022) sobre o perfil dos assistentes sociais brasileiros, que buscou apreender alguns traços da formação profissional dos assistentes sociais, reforça a tendência do acelerado aumento de cursos nos últimos vinte anos, sobretudo cursos em IES privadas com fins lucrativos e aumento dos cursos de modalidade à distância. De acordo com a pesquisa, o Serviço Social registrava 70 mil assistentes sociais inscritos ativos nos CRESS em 2006, quando completou 70 anos. E, ao final de 2019, saltou para 176.524 mil assistentes sociais, o que corresponderia a uma média aproximada de 8.000/ano, um crescimento muito significativo de 152% em 13 anos. Indubitavelmente, essa expansão nas últimas duas décadas se deve à contrarreforma do ensino superior no Brasil, que vem sendo agudizada desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) em 1996.

Ainda segundo a pesquisa do CFESS, do total de graduados em Serviço Social, a maioria (52,97%) concluiu o curso em instituição privada com fins lucrativos, seguida de longe pelas instituições públicas federais (18,63%), instituições privadas filantrópicas (9,59%), instituições públicas estaduais (8,92%), instituições privadas confessionais (5,01%), instituições privadas comunitárias (3,52%) e, em pequeno número, em instituições públicas municipais (1,37%). Se somarmos os percentuais, verificamos que 28,91% se graduaram em instituições públicas, contra 71,09% em instituições privadas, com destaque para as com fins lucrativos. As instituições

privadas de natureza comunitária, confessional e filantrópicas somadas, correspondem a 18,12%. Fica evidente, a partir dos dados mencionados, a tendência em curso de expansão do ensino superior no Brasil, também já confirmado pelos dados apresentados acima pelo Censo da Educação Superior (2021), publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Lima (2012) afirma que a expansão da educação superior ocorre a partir de três necessidades do capital: a subordinação da ciência à lógica mercantil; a constituição de novos campos de lucratividade e a construção de estratégias de obtenção de consenso em torno do projeto burguês de sociabilidade em tempos de neoliberalismo reformado, transformando a educação superior em "educação terciária"[15]. Ainda segundo a autora, o projeto neoliberal para a universidade brasileira se articula a partir de três núcleos básicos. O primeiro diz respeito ao projeto político-pedagógico da universidade. Pretende-se reduzir significativamente as universidades públicas e /ou unidades de ensino e fomentar a criação de instituições de ensino de graduação sem características universitárias através da quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O segundo núcleo faz referência ao financiamento da política de educação superior, no qual ocorre o estímulo a privatização interna das instituições públicas e o aumento, tanto da isenção fiscal para empresários da educação superior, como do número de IES privadas, aspectos que vimos nos dados demonstrados acima. Por último, temos a intensificação do trabalho docente, estimulada pelo aumento do número de alunos e turmas nas "instituições e/ou unidades de ensino" e pela lógica produtivista e de competição por verbas dos órgãos de fomento nas IES, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e/ou unidades com política de pós-graduação e pesquisa já consolidada.

Portes e Portes (2017), ao abordarem a formação profissional em Serviço Social e as novas tendências no ensino superior brasileiro, reforçam os aspectos mencionados por Lima (2012) e destacam duas grandes tendências presentes, que não são exclusivas do ensino superior.

> A primeira tendência, o privatismo, revela a penetração da lógica do capital no campo educacional. O privatismo é a marca do ensino superior brasileiro.

[15] A concepção de educação terciária é difundida pelos organismos internacionais do capital, sobretudo o Banco Mundial, que difunde a noção de que qualquer curso pós-médio, curso à distância ou curso de curta duração pode ser considerado educação terciária, o que amplia a política de diversificação das IES e dos cursos sob a aparência de democratização do acesso à educação superior (Lima, 2012).

> Esta configuração atende a uma dupla funcionalidade: primeiramente, mantendo os interesses do capital, subordinando-se a eles e, em seguida, parecendo atender “parcialmente” às pressões sociais advindas de certos setores da sociedade, que reivindicavam o acesso ao ensino superior, pleiteando a expansão das vagas e acesso às camadas mais pobres da população. Sob o discurso da democratização, mascara-se o viés mercantil e privatista que assenta a política educacional brasileira, sobretudo no ensino superior [...] a segunda tendência é a centralidade no ensino. Com forte influência e orientação das agências internacionais, sobretudo do Banco Mundial, ocorre uma mudança no perfil das IES, através de maior diferenciação institucional. Assim, com a criação de instituições não universitárias, consideradas onerosas e pouco sensíveis às necessidades do mercado, reorganiza-se a estrutura triplamente articulada entre ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, diferencia-se as IES entre as que fazem pesquisa e IES que concentram suas atividades no ensino (Portes; Portes, 2017, p.220 a 222).

Este projeto privatista da educação no ensino superior se sustenta em dois grandes alicerces que Lima (2012) identifica como o empresariamento da educação e a certificação em larga escala. Este empresariamento se expressa através de ações de financiamento público indireto via Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), o aumento de IES privadas e a privatização interna das IES públicas via cursos pagos, parcerias entre universidades e empresas e fundações de direito privado e do produtivismo já mencionado acima. A certificação pode ser identificada em ações como o EAD e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)[16].

Segundo Pinto (2012), o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva optou por aprofundar as alterações estruturais do Estado, utilizando como pressupostos de sua ação para o mundo do trabalho as políticas do Banco Mundial para o capitalismo periférico e, no que se refere a educação, o governo empreendeu a desconstrução da educação pública brasileira como um direito social, porque a privatizou em larga escala e impôs uma lógica empresarial à educação, de que são exemplos a certificação, a fragmentação do ensino e dos conhecimentos e o aligeiramento da formação profissional. Essa desconstrução, como já mencionamos, é apresentada

[16] Segundo Lima (2012) o REUNI tem os seguintes objetivos: “aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e aumentar o número de estudantes por professor de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração (politécnicos), dos ciclos (básico e profissional) e bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. Tudo isto no prazo de cinco anos” (p. 19).

como "democratização do acesso à educação" para os segmentos mais pauperizados da população brasileira. Assim, o governo

> busca legitimar suas ações por intermédio de uma eficiente manipulação ideológica: seu verniz democrático popular. A definição do papel social das universidades está diretamente vinculada à formação econômica, social e política em que tais instituições estão inseridas e deve ser discutida tendo como premissa a educação como um direito social (Pinto, 2012, p.30).

Claramente, todo este contexto traz impactos para o processo de formação de várias categorias profissionais e o Serviço Social não passa ao largo disso. Pereira (2012, p.53) nos diz que com todo este processo de expansão do ensino superior, sobretudo, com o crescimento acelerado de oferta de vagas em cursos de Serviço Social na modalidade EAD, temos em curso “uma reconfiguração do perfil profissional de Serviço Social no Brasil, radicalmente distinto daquele traçado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS em 1996”. Isto significa dizer que esse é um projeto de educação completamente diverso do que a profissão preconiza e que tal realidade traz uma extrema perda qualitativa para o perfil de profissional delineado pelo projeto de formação da ABEPSS, apoiado no atual projeto ético-político crítico do Serviço Social brasileiro e que exige uma formação substancialmente reflexiva e crítica, o que, indubitavelmente, não é coadunável com uma mera certificação.

> A descoberta do curso de serviço social como nicho de valorização relaciona-se a uma demanda do mercado de trabalho, no formato que adquire o enfrentamento das expressões da questão social pelo Estado e as classes no neoliberalismo. Trata-se de produzir uma preparação para as requisições de mensuração e gestão/controle dos pobres. Nesse contexto, não se requisita o perfil das diretrizes curriculares, crítico, articulador político-profissional dos sujeitos, preocupado com os direitos e a cidadania, pesquisador que vai além das aparências dos fenômenos, profissional preocupado com a coletivização das demandas, com a mobilização social e a educação popular. Ao contrário, o que se requisita é um profissional à imagem e semelhança da política social focalizada e minimalista de gestão da pobreza e não do seu combate, politização e erradicação. Daí que é desnecessário o tripé ensino, pesquisa e extensão: nossa matéria vida, tão fina, é tratada com a velha indiferença do mercado. A resposta vem na forma de conteúdos fragmentados, parciais e medíocres. Nada de livros, mas apostilas! Nada da discussão e riqueza da sala de aula, mas a relação individual e virtual com um tutor distante e que orienta muitos alunos, ou seja, é super explorado. Empobrecimento e mediocridade em quantidade, com a ilusão de que está se promovendo e democratizando o acesso ao ensino superior (CFESS, 2015, p.15).

O projeto de educação que nós, assistentes sociais, defendemos pressupõe a educação como um direito conquistado socialmente por meio das lutas da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, sobretudo a defesa de uma universidade

pública, laica, de qualidade, gratuita, socialmente referenciada e tendo como pilares fundamentais o ensino, a pesquisa e a extensão. Portanto, defender este projeto significa demarcar um posicionamento político em favor da universidade pública e de qualidade enquanto princípio.

> A universidade enquanto instituição de ensino deve ser vista como um patrimônio social que se caracteriza por sua dimensão técnico-científica, mas também como formadora e difusora de princípios éticos e uma capacidade crítica de pensar as relações sociais a partir de sua inserção na realidade social e formação de quadros intelectuais. Por isto, ela pode exercer uma função estratégica na formação de identidades sociais e contribuir com o protagonismo no processo da construção de questionamentos críticos e práticas políticas contestatórias (Silva, 2010, p.411)

Sendo assim, o projeto de universidade que defendemos é aquele desvinculado da lógica de mercantilização da educação, ou seja, um processo de construção e produção do conhecimento crítico, capaz de contribuir para a edificação de uma sociedade em que as potencialidades humanas sejam desenvolvidas em seu benefício e não submetida à lógica do lucro capitalista.

Segundo Guerra (2018), a formação profissional de assistentes sociais deve considerar que são as contradições da realidade social que colocam e recolocam os elementos que historicamente constituem perfis profissionais, demandando assistentes sociais que estejam sintonizados com seu tempo, para o que se faz necessária uma formação que seja capaz de responder aos dilemas da atualidade.

> O projeto de formação tem que ser orientado por um consistente e coerente projeto de profissão, no qual se explicite claramente de que Serviço Social estamos falando, sendo evidenciada uma clara concepção de profissão, seus objetivos, o conjunto de atribuições e competências socioprofissionais e políticas e os padrões de respostas demandados à realidade atual, as racionalidades presentes em tais respostas e as alternativas de construção de novas respostas às tradicionais requisições institucionais (Guerra, 2018, p.28).

Tal perfil profissional, além de estar pautado por estes princípios, também está referenciado por um projeto profissional crítico, denominado de projeto ético-político do Serviço Social, que tem uma vinculação com projetos societários progressistas, os quais buscam a superação da ordem social vigente, além de apresentar uma clara direção sociopolítica. Essa direção sociopolítica pressupõe vinculação a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. É um trabalho profissional que afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, que se posiciona a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva

da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais; a ampliação e a consolidação da cidadania.

Pereira (2012), ao analisar a expansão da modalidade EAD nos cursos de Serviço Social aponta alguns impactos bastante significativos no processo formativo dos assistentes sociais. Dentre eles podemos destacar primeiramente o estágio, ponto central do nosso objeto de estudo. Os cursos de EAD não têm conseguido garantir as condições necessárias para a realização da supervisão de estágio de forma qualitativa. De acordo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), o estágio supervisionado

> é atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional, objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993) (p.4).

Assim, a conjunção entre as atividades desenvolvidas pelos supervisores e o aprendizado construído pelo aluno no campo de estágio resulta na *supervisão direta.*

Entretanto, a realidade dos cursos na modalidade EAD é bem diferente. Como esclarece Pereira (2012) em seus estudos, os discentes possuem supervisão com tutores virtualmente e não têm contato direto com o professor responsável pela supervisão acadêmica; o número de alunos é muito grande, o que dificulta a garantia de leitura dos diários de campo, produção de relatórios, visita aos campos de estágio, etc, ações que pressupõem uma supervisão de qualidade. Outra questão que se coloca é a supervisão de campo. Como os polos de EAD, normalmente, se localizam em municípios de pequeno e médio porte, ocorre a dificuldade de abertura de novas vagas e campos de estágio, além de termos poucos assistentes sociais nestas regiões, o que resulta em um número excedente de alunos por supervisor de campo.

Outro impacto na formação dos assistentes sociais relaciona-se à produção da pesquisa que, segundo as diretrizes curriculares da ABEPSS, deve ser transversal ao processo de formação profissional, o que não ocorre na EAD ou se ocorre, se expressa de forma incipiente, devido às condições de trabalho docente. Esta questão traz, em consequência, uma limitação na produção do trabalho de conclusão de curso (TCC), pois o discente realiza toda a graduação sem a vivência de pesquisa como um componente transversal ao seu processo formativo.

Nesse sentido, Pereira (2018) explicita que apesar de a maior parte das matrículas estar concentrada em instituições de ensino superior privadas de caráter universitário – que, por lei, deveriam desenvolver as três dimensões ensino, pesquisa e extensão – verifica-se que são as instituições públicas, sobretudo as Federais de Ensino Superior (IFES), que concentram os professores doutores e com dedicação exclusiva. Em outras palavras, os docentes mais qualificados para a pesquisa e com condições adequadas para realizá-la não se encontram predominantemente nas instituições privadas. Isso evidencia uma divisão de funções dentro do sistema: enquanto às IES privadas cabe, majoritariamente, a formação de profissionais para o mercado de trabalho, às IFES é atribuída a tarefa de formar pesquisadores e futuros mestres e doutores, que, em muitos casos, acabam por vender sua força de trabalho às instituições privadas em condições salariais desfavoráveis.

Dessa forma, nota-se que a expansão do ensino superior no Brasil ocorre principalmente no setor privado, sobretudo por meio do crescimento das matrículas em instituições não universitárias e na modalidade de Educação a Distância (EaD). Trata-se, portanto, de uma expansão marcada pela ausência do tripé ensino, pesquisa e extensão, inclusive, devido as condições de trabalho docente nesta modalidade, como veremos adiante.

Ainda temos nesse processo, a ausência da vivência acadêmica dos alunos formados em EAD, “já que eles só têm contato com um polo de apoio presencial de EAD. Eles têm contato com poucos colegas, não participam e/ou não se envolvem com o movimento estudantil, com vários professores, com matizes teóricas e políticas diferentes, com estudantes de outros cursos e a comunidade acadêmica em geral” (Pereira, 2012, p.60).

Com relação às condições de trabalho dos docentes também temos diversos impactos desse processo. Portes e Portes (2017) argumentam que, na maioria dessas IES privadas e EAD, há a concentração das atividades em ensino, através de regime de trabalho horista; restrição e até ausência de carga horária para a pesquisa; dificuldades para a qualificação docente, tendo em vista o regime de trabalho e a liberação para a qualificação profissional, como licenças especiais, o que precariza cada vez mais estes trabalhadores.

Pinto (2012) corrobora com as autoras, destacando as alterações do trabalho docente, a partir de alguns indicadores em quatro campos distintos. No campo da expansão do mercado, entendendo a educação como mercadoria, temos a ampliação

das matrículas no nível superior e, consequentemente, aumento da relação entre alunos e docentes. No que se refere aos direitos trabalhistas, têm-se construído condições de trabalho e salariais aviltantes, colocadas por políticas salariais diferenciadas, com aumento de horas de trabalho, devido à ausência de concursos públicos, precarizações nas condições de aposentadoria, impostas pela contrarreforma da previdência. No campo da organização do trabalho docente temos a

> ênfase na produtividade; estímulo à prestação de serviços, eufemismo para a privatização; crescente precarização do trabalho docente com a implantação do banco equivalente e pressão por titulação dos docentes com a rapidez do mercado. No campo da função social da universidade: redução da produção do conhecimento e importação de modelos tecnológicos e sua adaptação às exigências, devido ao lugar ocupado pelo Brasil na divisão internacional do trabalho; redução da educação e processo de transmissão de conhecimentos; subordinação da formação ao tipo de trabalhador demandado pelo mercado e pela "nova ordem econômica mundial" (Pinto, 2012, p.40).

Por todas essas questões, torna-se urgente a defesa da formação profissional pautada nos pilares do projeto ético-político crítico do Serviço Social. Logo, teremos e temos diversos desafios a partir de dois âmbitos:

> desafios a serem enfrentados, tanto pelo conjunto da sociedade brasileira, em relação à defesa radical da educação enquanto um direito socialmente conquistado através da luta dos movimentos sociais e dos trabalhadores, particularmente a defesa de uma universidade pública laica, de qualidade, gratuita e socialmente referenciada, quanto pelos sujeitos que estão inseridos no escopo profissional do Serviço Social, em defender a manutenção da direção do atual projeto ético-político desta profissão que emerge a partir de 1982, em uma tentativa de aproximar o “fazer profissional” à complexidade contraditória da realidade social (Silva, 2010, p. 406).

Dessa forma, levando em consideração as condições objetivas de trabalho dos profissionais e docentes, o aligeiramento e as transformações ocorridas no ensino superior e as condições de vida e trabalho dos alunos, temos grandes desafios para garantir as condições necessárias para uma formação profissional crítica e orientada pelo projeto profissional. Diante desses desafios é imprescindível a luta contra a precarização do trabalho e da formação profissional. Sendo assim, no que diz respeito ao ensino superior o desafio é pela

> abertura dos portões das IES públicas, com mais vagas de qualidade para a maioria da população, com recursos humanos e materiais suficientes e condições de trabalho, o que exigiria da política educacional em curso o questionamento da política econômica, que privilegia interesses do grande capital, com fortes restrições orçamentárias na área social e não de afirmação

> de direitos sociais, um deles, tão caro à humanidade: o acesso ao direito à educação (Pereira, 2012, p.67).

Com este cenário atual relacionado à formação no ensino superior e todos os aspectos mencionados de desmonte de uma educação de qualidade, voltamos a pensar e questionar: como fortalecer o projeto ético-político no cotidiano profissional, como orientar a ação profissional nesta direção, na direção estratégica de contribuição à superação da ordem vigente? Será que os profissionais provenientes, por exemplo dos cursos à distância, têm condições de realizar uma intervenção profissional nesta direção[17]? Principalmente porque esses cursos apresentam características de desmonte e de construção de um perfil profissional distante do projeto de formação preconizado pela ABEPSS e pelas Diretrizes Curriculares do Serviço Social? Segundo Vasconcelos

> o papel da graduação é garantir que o conjunto de princípios e a teoria necessária à sua materialização estejam revelados e assegurados, pelo menos, na sua base, ou seja, naquilo que é essencial a escolhas conscientes numa sociedade em que tudo conspira contra processos emancipatórios. Um processo complexo que exige, dialeticamente, na unidade teoria-prática, negar o que não favorece e conservar o que favorece práticas mediadas por um projeto profissional que tem como finalidade a emancipação humana, tendo em vista, superando práticas conservadoras, enfrentar o desafio que é objetivar atividades que favoreçam os trabalhadores na luta política por emancipação (2015, p.32).

Sabemos que lutar por esta formação e por uma educação pública e de qualidade é estar na contracorrente, é uma escolha desafiadora que exige de nós, assistentes sociais, o fortalecimento do projeto ético-político com clara direção social e política, representando nossa posição de resistência em face do contexto de crise do capital, do neoliberalismo e do neoconservadorismo.

Em linhas gerais, o exposto significa dizer que o profissional formado em um curso com perspectiva crítica, de matriz marxista, em consonância com os princípios ético-políticos da profissão, como preconiza o projeto de formação da ABEPSS, inicialmente teria melhores condições de, no cotidiano profissional, orientar seu trabalho na direção do projeto ético-político crítico, diferentemente dos estudantes formados em cursos na modalidade EAD, por exemplo, como já apontado aqui. Entretanto, esta formação crítica não é a garantia para que tenhamos um assistente

[17] Aqui destacamos que a formação de ensino superior aligeirada e superficial como já mencionado, não acontece apenas nos cursos à distância, mas consideravelmente, os cursos EAD são espaços que fomentam bastante este tipo de formação, o que torna mais difícil profissionais provenientes destes cursos, que não tiveram acesso a uma formação crítica, sintonizarem suas ações profissionais na direção do projeto ético-político.

social que guie suas ações profissionais de forma crítica, apoiado nos princípios e compromissos estabelecidos no nosso projeto profissional. Ou seja, tal formação não é determinante à constituição de um profissional consciente da atividade profissional crítica, seguro de seus princípios, referências teóricas e das suas competências e atribuições profissionais.

A formação, embora crítica, não nos exime, muitas vezes, de sermos acometidos pelas formulações burguesas na vida social e profissional. Esta é uma armadilha do capital, principalmente porque somos trabalhadores assalariados e chamados a exercer o controle dos trabalhadores, mediar conflito, representando a instituição e seus interesses, desafio diário, em que é necessário superar e/ou ressignificar tais requisições profissionais para não cairmos em práticas profissionais conservadoras.

É diante disso que, após a formação graduada e a inserção no mercado de trabalho, como nos diz Vasconcelos (2015), tem início um processo dialético de desenvolvimento e consolidação de um perfil profissional almejado, que vai ser assentado no planejamento, na análise teórico-crítica e avaliação constante do trabalho profissional - tarefa que não se consolida em tempo determinado e antecipadamente. É um processo que acompanha o profissional ao longo da sua vida profissional, “determinado pelo movimento do local de inserção profissional, pelo movimento da sociedade da qual é parte e expressão, o que envolve idas e vindas, avanços e recuos, na apreensão do seu movimento e na intervenção sobre ela” (Vasconcelos, 2015, p.31), exigindo do profissional o desenvolvimento de uma atitude investigativa, buscando a superação do imediato, para a apreensão do movimento do real. O assistente social necessita buscar a correspondência teórico-prática em face dos valores e princípios defendidos pela profissão, por meio da formação permanente, capacitação profissional, ações de pesquisa e estudo, sempre articulando as dimensões profissionais (teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política). Portanto, é fundamental buscar meios que proporcionem que

> a fundamentação teórico-metodológica e ético-política responda às exigências do trabalho profissional no que se refere a entender a profissão no contexto da divisão social e técnica do trabalho, interpretar as necessidades sociais que geram determinadas demandas profissionais e como elas respondem às necessidades do tempo histórico atual, e interpretar corretamente a que projeto vinculam-se as requisições institucionais, quais estratégias e táticas podem ser mobilizadas em resposta alternativa a essas requisições (Guerra, 2018, p. 33).

Atualmente, tais requisições, que sempre foram direcionadas ao Serviço Social e que retomam o conservadorismo, aparecem com maior força no bojo deste cenário social e econômico submetido à lógica financeira do grande capital, que compromete cada vez mais os processos e valores democráticos por meio do ideário ultraneoliberal, como já mencionado. E, este cenário agudiza ainda mais a tentativa de retorno às práticas conservadoras no Serviço Social, como temos visto hoje em dia. Portanto, é essencial um profissional com postura investigativa, que possa intervir na realidade com o mesmo nível de criticidade com que explica e analisa as bases da sociedade burguesa, que deve ser compreendida em todas as suas determinações e contradições (Guerra, 2018).

Mas, não podemos cair no equívoco de considerar que um sólido referencial teórico é suficiente para formar assistentes sociais com capacidade de criar respostas profissionais qualificadas que dêem conta e/ou ressignifiquem às requisições institucionais e contribuam na construção de processos emancipatórios na direção de possibilidades reais de superação da ordem social vigente.

> A teoria/rigor teórico-metodológico é importante, mas é pouco. Se se quer formar assistentes sociais competentes do ponto de vista ético, político e técnico, é preciso destacar o trabalho profissional, permitindo uma formação que apreenda a totalidade das dimensões: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. É importante trabalhar a relação entre a fundamentação teórica e o exercício profissional, como elementos diversos que têm uma unidade ontológica (Guerra, 2018, p.39).

Isto porque, não podemos perder de vista o significado da profissão e o lugar que ocupa na sociedade capitalista e, como ressalta Borges e Matos (2020), mesmo com a afirmação do projeto ético-político crítico do Serviço Social, que se manteve legitimado por grande parte da categoria ao longo dos últimos quarenta anos, ainda temos uma parcela de assistentes sociais que são favoráveis a práticas conservadoras do Serviço Social, ganhando força no cenário atual brasileiro, com suas reatualizações, expressas, inclusive, nas respostas pragmáticas, fragmentadas e massificadoras.

Ao pensarmos no processo de formação profissional do Serviço Social é necessário refletirmos sobre três pontos fundamentais, sinalizados por Guerra.

> Primeiro a importância dos fundamentos e a racionalidade que nos permite alcançá-los - modo de resistência aos ataques frontais que temos recebido do pensamento neoconservador, expresso entre outros, no discurso pós-moderno. O segundo é a necessidade de conhecer o Serviço Social na contemporaneidade (significado social na atualidade, como enfrenta a relação causalidade e teleologia no seu cotidiano, o que faz, se tem domínio e conhecimento das suas requisições, das instituições empregadoras,

> fundamentos da política social, condições de trabalho e do mercado de trabalho). Terceiro, nossa capacidade e capacitação para o ensino dos fundamentos (2018, p.41).

Sendo assim, o projeto de formação que norteia nossa reflexão é aquele orientado por um consistente e coerente projeto de profissão, no qual se evidencie de forma clara de que Serviço Social estamos falando, que apresente uma clara concepção de profissão, seus objetivos, suas atribuições e competências socioprofissionais e políticas, além dos padrões de respostas que são demandados aos profissionais na realidade atual e as racionalidades postas em tais respostas (Guerra, 2018). Também é imprescindível que esse projeto de formação possa conter alternativas de construção de novas respostas às tradicionais requisições institucionais, sobretudo no momento presente, com o avanço do neoconservadorismo e fortalecimento de práticas com esse viés no Serviço Social.

O retorno dessas requisições tradicionais ao Serviço Social e as práticas conservadoras entre os profissionais, neste contexto atual de aprofundamento do conservadorismo, como já mencionado, aumentaram significativamente. Na área da saúde, espaço em que se encontra nosso objeto de estudo, não é diferente e com a pandemia da Covid-19, por exemplo, isso se intensificou ainda mais, quando observamos instituições contratantes solicitando atividades, tendo como justificativas a “aptidão social”, o “jeitinho com o usuário”, a habilidade de comunicar e “mediar conflitos” do assistente social. O profissional “foi convocado pelas instituições a ser “solidário” com outras profissões, ignorando todo processo histórico de renovação que contraria esse caráter conservador e fiscalizatório e as atribuições e competências da profissão, previstas na Lei n.º 8.662/93” (Gomes; Taquetti; Martini, 2023, p.10), assumindo a responsabilidade por requisições como: levantamento de orçamentos de ambulância; fazer cópias de documentos, prontuários para pacientes que requisitam; realizar troca de receitas; fornecer declarações diversas, não diretamente ligadas ao trabalho de assistentes sociais; marcação de consultas e exames, apenas para citar algumas.

Em março de 2020, o Brasil notificou o início do isolamento social como medida de proteção e contenção contra a Covid-19 causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), doença infecciosa que compromete o sistema respiratório e pode evoluir para uma infecção respiratória grave e tem uma rápida propagação entre as pessoas. Naquele momento, as principais medidas de proteção eram o distanciamento social,

o uso de máscara, a higienização das mãos, dos ambientes e o uso de álcool em gel (Ministério da Saúde, 2021).

Segundo Matos (2020), os primeiros casos de pessoas com o vírus não se manifestaram entre segmentos da classe trabalhadora, uma vez que as notícias informavam de contágio em festas e casamentos badalados, bem como em pessoas que regressaram de férias na Europa. Entretanto, apesar da presença de vítimas nas camadas mais privilegiadas, as duas primeiras mortes foram de trabalhadores: uma trabalhadora doméstica, no Rio de Janeiro, e um porteiro, em São Paulo, isto porque, para a maioria da população, especialmente para aquela que trabalha na informalidade, o país e suas explorações sempre permanecem, e, mesmo com a orientação de distanciamento social, muitos segmentos da classe trabalhadora continuaram trabalhando presencialmente, usando transporte público, muitas vezes sem proteção, tudo dentro de uma rotina “normal” de vida e trabalho.

Em uma sociedade assinalada por profundas desigualdades de classe, raça/etnia e de gênero, evidentemente que essa crise sanitária não atingiu a todos da mesma maneira: como era de se esperar, os segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora, foram aqueles que pagaram o preço mais alto. Para vários deles, custou a própria vida ou a de seus familiares, mortos pela Covid-19, pela fome ou pela violência resultante desse desordenado cenário social (Yazbek *et al*, 2021).

O governo federal, no contexto da maior crise sanitária de dimensão planetária, minimizou a pandemia da Covid-19, em função do seu projeto de extrema direita que coloca o lucro acima da vida, banalizando as mortes. A política que foi adotada pelo governo, de caráter genocida, negacionista, ultraneoliberal e protofascista, não considerou as evidências científicas, ocultou dados, naturalizou as mortes e provocou a flexibilização das medidas recomendadas pela ciência e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em nome do mercado (Soares; Correa; Santos, 2020), o que se refletiu, inclusive, no processo tardio de imunização da população brasileira.

Desta maneira, no Brasil, levando em consideração a posição do governo, os desafios, neste cenário, foram ainda maiores em um contexto de grande desigualdade social, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso sistemático à água e em situação de aglomeração.

Quando a pandemia chega ao país, no início de 2020, já o encontra em meio a uma profunda crise, caminhando para o retorno ao mapa da fome, com gastos públicos congelados e, consequentemente, mais precarização das políticas sociais e

privatização de serviços, como o exemplo da reforma da Previdência que assolou os direitos do trabalho. O negacionismo do governo federal em relação à Covid-19 fez parte de uma estratégia governamental, que custou muitas vidas, ou seja, havia um propósito político que incluía lidar com a doença, promovendo, quase que diretamente, o genocídio dos mais frágeis. Portanto, quando pensamos sobre os impactos da pandemia, sobretudo nas políticas sociais, significa revelar "a lógica perversa do governo que encarna e reproduz os interesses da sociedade do capital; revela ainda como esta se mantém fortalecida, enquanto o sofrimento e o desamparo se avolumam ante a desproteção" (Yazbek *et al*, 2021, p.7).

> No Brasil, além da perda lastimável de milhares de vidas humanas, enfrentamos, também, o crescimento do desemprego, da precarização do trabalho, da pobreza, da fome, da violência, entre tantas outras expressões da questão social agravadas pela pandemia. Esta última atinge, sobretudo, os segmentos historicamente mais vulneráveis e desprotegidos da população, que passam a demandar uma intervenção mais efetiva do Estado no atendimento às suas demandas por meio de políticas sociais como educação, saúde e assistência social (Andrade; Cavaignac, 2022, p. 53).

Assim, o avanço da pandemia da Covid-19, derrubou a superficialidade do argumento "todos estamos no mesmo barco, pois o vírus é democrático e atinge todas as classes sociais" ao transparecer as condições objetivas de vida de parte da sociedade brasileira, desvelando as diversas facetas da violência estrutural e as contradições mais acirradas, decorrentes da crise do capital, agudizadas naquele momento e até os dias atuais, sobretudo com a ascensão da extrema direita, representada na eleição de Jair Messias Bolsonaro para a presidência em 2018.

Como afirma Lewgoy, vivemos

> uma crise sanitária, econômica e política, cujos desafios e contradições advindos das transformações contemporâneas afetam o mundo do trabalho, seus processos e sujeitos, provocando redefinições profundas no Estado e nas políticas sociais (...) exacerbando, na conjuntura atual, as fragilidades que já estavam postas e que agora aparecem de forma ainda mais contundente. Ao contrário do que afirmam que o vírus "não tem classe" (...) a realidade brasileira evidencia o caráter de classe da pandemia e o poder nefasto dos interesses privados que movem o capitalismo. É a dimensão sanitária que altera a questão social e, com isso, altera nossas relações sociais, as condições de trabalho, bem como as respostas do Estado e do mercado de trabalho (2021, p. 25).

Importante destacar que com a ascensão da extrema direita na conjuntura brasileira temos o surgimento de um conservadorismo, como apontam Mota e Rodrigues (2020), que traz uma pauta de comportamento tradicional, em defesa da família tradicional, monogâmica e cristã, contra os homossexuais e os direitos da mulher e dos negros, integrando a pauta econômico-social drasticamente retrógrada,

por meio de contrarreformas do Estado, ajustes fiscais e medidas que exigem o aviltamento da coerção, do silenciamento das diferenças e retrocesso no conjunto das práticas sociais.

Tal pauta foi reproduzida e apoiada pelo governo do presidente Jair Messias Bolsonaro e revelou, como já dissemos, um projeto de extrema-direita, ultraneoliberal, com características fascistas[18]. Esta pauta traduziu uma cultura autoritária, antidemocrática e fascistizante que surge a partir da dissolução do pacto de conciliação de classes promovido pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e após o golpe de 2016 contra a presidente Dilma Roussef por parte de diversas frações da burguesia e outros aliados que Saad Filho e Morais (2018) chamaram de "aliança de privilégios"[19]. Segundo Borges e Matos (2020), o golpe, que permitiu a ascensão de Temer ao poder, acelerou o ideário neoliberal nas políticas sociais e na condução do Estado, transferindo recursos para o sistema financeiro-especulativo, com congelamento de recursos e inversão de prioridades, vide a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que congelou os recursos para saúde e educação por vinte anos.

Este processo ocorre no lastro da precarização das relações de trabalho, da redução de empregos, das terceirizações, investidas neoliberais que vem ocorrendo

[18] Atualmente há um debate sobre se estivemos ou não diante de um governo fascista ou neofascista, devido as dificuldades de embutir a realidade brasileira atuais características que determinaram o fascismo como regime político em momentos históricos anteriores, mediadas pelas particularidades nacionais dos diversos países que o vivenciaram (com destaque para Itália e Alemanha). A partir das elaborações de Melo, entendemos que o bolsonarismo representa uma tendência ao fascismo, ou seja, temos um governo com características fascistas. "O revisionismo histórico dos grandes traumas da sociedade brasileira, o passado escravocrata e a ditadura militar inserem-se no programa [do governo] que visa o desmonte das conquistas democráticas e a implantação de um regime de exceção de natureza fascista. Diretamente conectado a essa ideologia encontra-se a prática bolsonarista enquanto um governo que buscar dar vida a um partido armado nos moldes fascistas. Naturalmente, no estágio em que se encontra tal processo, nos cabe apenas especular sobre a possibilidade de sua execução. E nesse sentido a nossa sincera torcida é pela interrupção de tal escalada fascista por um movimento que ao mesmo tempo apresente um projeto alternativo, socialista e protagonizado pela classe trabalhadora brasileira" (Melo, 2020, p.41).

[19] De acordo com os autores, a aliança de privilégios se constitui pela burguesia internacionalizada e interna que se viram prejudicadas pela crise econômica e pelas políticas de governo; outro grupo foi grande parte da classe média que foi acometida por perdas de renda desde a eleição de Lula, comprometidos ideologicamente com o neoliberalismo ou alienados do PT devido a ascensão da classe trabalhadora. O terceiro grupo a fazer parte da aliança de privilégios foi composto de grandes setores da juventude, do sistema judicial, de maioria da base do governo no Congresso, de parcelas da classe trabalhadora informal e de participantes de várias seitas protestantes que, por razões, religiosas, ideológicas ou financeiras, são contrários a expansão dos direitos civis e valores progressistas (Saad Filho; Morais, 2018).

há 30 anos, desde a década de 1990. Portanto, em 2018, com a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro para a presidência, evidenciou-se

> potencial de forças em presença na sociedade e de manifestações neofascistas, com articulação de milícias, assassinatos políticos, prisões arbitrárias, discursos de ódio, ações antidemocráticas, demonstração de autoritarismo na relação com o conhecimento, com a cultura e com as artes e no plano econômico, a consolidação do ultraneoliberalismo. Essas ideias, entretanto, não nasceram de Bolsonaro, já germinavam na sociedade, ele e seus aliados souberam capitalizá-las e transformar em poder, unindo-se às forças reacionárias, de matriz fundamentalista; foi buscar no recôndito da sociedade, de raiz escravocrata, racista e elitista (Borges; Matos, 2020, p.73).

Neste cenário pandêmico, a disputa teórica e a afirmação dos princípios e diretrizes para o processo de formação profissional em Serviço Social, que está conectada com o projeto de defesa dos interesses da classe trabalhadora tem um campo de batalha novo e bem diferente, uma crise sanitária e humanitária. Crise que, como já apontado, apresenta elementos econômicos, socioculturais, ideológicos e políticos, e que desnuda profundamente a desigualdade estrutural que dá base a nossa sociedade, demonstrando as relações constitutivas do capitalismo e como elas vêm se manifestando no cotidiano da vida de cada indivíduo pertencente a classe trabalhadora.

A pandemia do novo coronavírus, portanto, trouxe, um quadro de inesperadas mudanças na sociedade, sobretudo no mundo do trabalho e na esfera da educação, marcadas por tendências como o *home office* (escritório em casa) ou teletrabalho e o ensino remoto, mediados pelas denominadas TICs[20] (Tecnologias da Informação e Comunicação). Em que pese todo o processo de reconfiguração da formação profissional com as mudanças ocorridas no ensino superior, já mencionadas neste capítulo, com a pandemia, esse processo se intensifica com a introdução do Ensino Remoto Emergencial (ERE), principalmente nas universidades públicas, tensionando ainda mais, a formação de assistentes sociais. Como explicitam Andrade e Cavaignac (2022), este processo causou muita preocupação e resistência entre aqueles que

[20] "As TICs são produto da convergência das telecomunicações com a informática e a computação, e, em termos gerais, sua definição remete ao conjunto de dispositivos, serviços e conhecimentos relacionados a uma determinada infraestrutura, composta por computadores, *softwares* e sistemas de redes que têm a capacidade de processar e distribuir informações para as organizações e os sujeitos sociais que compõem a sociedade. Trata-se de novas tecnologias que podem mediar tanto o fortalecimento da acumulação quanto a criação e desenvolvimento de posturas alternativas aos valores capitalistas, a depender do movimento das forças sociais em disputa. Em outros termos, a influência que as TIC podem exercer no campo econômico, político e social depende da sua concretização como instrumento que pode vir a reforçar ou não a lógica da acumulação capitalista" (Veloso, 2021, p.4).

acreditam que uma formação de qualidade não é assegurada no âmbito da educação à distância. Nesse período, muitos cursos de graduação questionaram a utilização do ensino remoto como forma de dar continuidade às aulas na pandemia, considerando o fato de que, historicamente, a profissão vem lutando por uma educação pública, de qualidade, presencial e gratuita.

Barbosa (2021) salienta que diante deste cenário, alguns condicionantes são fundamentais para pensarmos criticamente sobre o processo formativo e perseguirmos o horizonte do nosso projeto de formação e defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. O primeiro deles é

> a existência de uma tecnologia e uma informatização extremamente avançadas na sociedade, por exemplo. Não é para todos, mas é inegável que estamos falando de tecnologias de ponta, que passam a dominar praticamente todas as esferas da vida. Outra "condicionante" é o avanço das posições e das ações embaladas pela defesa de governos autocráticos; pelo desprezo à democracia; pelo aumento do racismo, do machismo e da lgtbfobia e da intolerância religiosa. Além disso, há maior controle sobre o comportamento dos pobres pela violência oficial; a legitimação da resolução de conflitos pelo sufocamento físico de quem diverge e reage; a moralização retrógrada das relações sociais; a subalternização da condição de trabalhador. Tudo isso eivado de uma postura que autoriza uma concepção de sociedade marcada pela morte ao diferente, este forjado como inimigo e, portanto, alguém a ser abatido. Prevalece a irracionalidade, o ódio e a promoção do medo como "condicionantes" do convívio. Trata-se de uma ideologia e cultura que se assentam na máxima "uma guerra de todos contra todos", cuja solução é a força bruta praticada pelo Estado e pelos segmentos de poder paralelo (Barbosa, 2021, p. 9).

O isolamento social afetou diversas áreas de coletividade no cotidiano, como o funcionamento dos transportes públicos, as casas de eventos, comércio, igrejas, escolas, apenas para citar algumas. Por conseguinte, afetou o funcionamento das Unidades de Formação Acadêmica (UFAs), que, suspenderam suas atividades presenciais de acordo com a recomendação disposta na portaria nº 343 do Ministério da Saúde à época, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a pandemia, em caráter excepcional, primeiramente, durante períodos de trinta dias, podendo ser prorrogados e, posteriormente, por tempo indefinido, sem um prazo de volta, uma vez que a pandemia se estendeu mais do que poderíamos supor.

Apesar do caráter excepcional, é importante considerar que as mudanças que aconteceram na pandemia, auxiliaram o sucesso e o fortalecimento do projeto mais amplo do capital, reduzindo a educação à formação para o mercado, sem incentivá-la como base de produção do pensamento crítico e do conhecimento. Fomenta-se o

estímulo à educação terciária, que, com o advento da pandemia e seus desdobramentos para a educação superior, esteve permeada e, por isso mesmo, capturada pelo ERE, precarizando ainda mais o trabalho dos docentes, que nesse contexto, se colocam como trabalhadores “uberizados”, uma vez que sustentaram as condições para exercer seu trabalho (Barbosa, 2021).

Desta forma, no processo de formação profissional ficamos submetidos aos imperativos da tecnologia. Fomos impelidos a dominar as tecnologias, plataformas virtuais, softwares, aplicativos, estando presentes de forma mais adequada a tais exigências tecnológicas, o que não significou, necessariamente, da melhor forma pedagógica e qualitativa.

Nesse momento, as UFAs precisaram se articular para pensar sobre como manter a qualidade no processo formativo, com as atividades de forma remota e diante dos desafios postos para sua realização. Claramente, todo este contexto trouxe impactos para o processo de formação de muitas categorias profissionais, inclusive do Serviço Social. Mesmo antes da pandemia da Covid-19, já vivíamos um contexto sócio-histórico marcado por várias alterações no mundo do trabalho, na esfera do Estado e nas políticas sociais, as quais têm produzido significativas modificações nas relações e processos de trabalho em que os assistentes sociais estão inseridos.

Sendo assim, pensando em tais situações, a ABEPSS apresentou, também, um campo de novas problematizações que foram surgindo no contexto mencionado, como a desqualificação dos cursos presenciais com a introdução de "aulas remotas”.

> Rostos e vozes se transmutam em “bolinhas” de identificação na tela e silêncios quase permanentes. O momento da aula vira praticamente um monólogo e, sem troca, não há aprendizado de qualidade. Muitas variáveis concorrem para isso que está sendo uma constante. Há um novo que se impõe rapidamente. Sem preparação para tal, somado à falha de acesso a equipamentos, programas e pacotes de dados adequados para todas/os as/os discentes. As últimas pesquisas de Tecnologia da Informação e Comunicação em Domicílio afirmam que 46 milhões de pessoas não têm acesso à internet, por ser cara e por debilidade ou ausência de equipamentos (Barbosa, 2021, p.13).

Outra questão importante nesse processo é que houve um rompimento com a fronteira entre o mundo público e o mundo privado, uma vez que o lugar de trabalho e estudo invadiram o ambiente doméstico, a nossa casa, lugar de vivenciar outros níveis de sociabilidade. Ou seja, tivemos uma alteração significativa no processo de ensino-aprendizagem com a condição emergencial do ensino remoto. Como descreve Barbosa (2021), é o filho que chora durante a aula, pedindo atenção, é o remédio que

um familiar precisa tomar e o aluno ou professor é o agente do cuidado, é o animal doméstico que também se faz presente, é a hora da comida ou a falta dela, é a atenção aos filhos, acontecimentos que geraram e, ainda, geram, muitas vezes, a incapacidade de seguir assistindo às aulas e/ou afetam a concentração e capacidade de assimilação e construção de conhecimento. Importante salientar que estes acontecimentos, no caso das mulheres, têm impactos ainda maiores, pois sofrem com mais intensidade esse rompimento entre o público e o privado.

Outro ponto que devemos salientar é que nem todos os estudantes tiveram acesso a computadores e à internet, o que dificultou e/ou inviabilizou o ensino retorno emergencial (ERE). As dificuldades de acesso à internet e às novas TIC´s contribuíram para a ampliação das desigualdades sociais, afetando, sobretudo, alunos que se encontravam em condições econômicas e sociais piores do que os com acesso a tais tecnologias.

Quanto às condições de trabalho dos professores, muitos não estavam familiarizados com as TIC´s, o que ocasionou o improviso dos planos pedagógicos, pois tinham que organizá-los às pressas, correndo o risco de serem responsabilizados pelo insucesso desse modelo de ensino, todos, aspectos levantados na nota elaborada de forma conjunta entre o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), a ABEPSS e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) sobre o trabalho e ensino remoto emergencial em junho de 2020.

Todos estes elementos vão moldar as condições do trabalho docente e de aprendizado dos discentes, o que traz desdobramentos diretos na formação profissional. Como destaca Pereira (2012) ao abordar as alterações no ensino superior brasileiro e os impactos do EAD na formação, a distância do aluno do espaço universitário ocasiona a ausência da vivência acadêmica, o que na pandemia, com a introdução do ERE, inclusive nas universidades públicas, é agravado, reduzindo ou quase extinguindo momentos que Barbosa (2021) vai chamar de solidificação da educação formal na informalidade. Isso significa dizer que ficaram interrompidos os encontros informais no espaço universitário, o bate-papo na xerox, nos corredores com os professores para tirar dúvidas, aprofundar algo que não ficou claro ou não foi possível durante a aula, o estudo aprofundado com os grupos de pesquisa, a realização de atividades de extensão, a participação em eventos de discussão sobre a profissão, a realização de ações de luta e reivindicação no local de estudo e trabalho. Encontros e oportunidades que ajudam a solidificar o processo formativo,

oportunizando o conhecimento de matizes teóricas e políticas diferentes na vivência com vários professores, estudantes de outros cursos e a comunidade acadêmica em geral, fortalecendo o projeto de formação que acreditamos para o Serviço Social e que é defendido pela ABEPSS.

> Enfim, diversos são os problemas e as dificuldades vivenciados pelos estudantes com o ensino remoto, desde a ansiedade e a falta de acesso a equipamentos digitais e conexão de qualidade até a incapacidade de prover a própria subsistência ou de conciliar os estudos com trabalhos precários e domésticos, passando por prejuízos, sofrimentos e perdas de toda sorte, que afetam significativamente sua saúde física e mental: perda de trabalho e renda, perda de direitos, perda de parentes e amigos levados pela doença, entre outras (Andrade; Cavacnagi, 2022, p.67).

Ainda segundo as autoras, nesse contexto, principalmente na universidade pública, tornou-se rotineiro junto à comunidade acadêmica o adoecimento psíquico, espaço em que se manteve uma certa resistência ao *home office* e ao ensino remoto, por causa das preocupações com o futuro da educação superior e do trabalho docente, em razão de que tais modalidades de trabalho e ensino tendem a atender cada vez mais às necessidades de reprodução do capital, em vez das interações humanas, da formação profissional crítica e da organização política da classe trabalhadora.

Entretanto, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que o uso da tecnologia não pode ser demonizado, ou seja, não podemos considerá-lo como “algo errado”, uma “blasfêmia” ou uma “heresia” no processo de formação profissional, como nos diz Barbosa (2021). Na verdade, é preciso entendê-lo como uma mediação complementar no processo, e não o único modo de ensinar e aprender, ou seja, a tecnologia não pode ter um caráter substitutivo, em que o instrumento se mistura com o conteúdo, e o processo torna-se um só. Nesse contexto da pandemia, é fundamental compreender que o uso da tecnologia e o ensino remoto foi e deve ser um instrumento emergencial, uma vez que não é possível, nem pretendemos transferir o conteúdo e o projeto de formação presencial para o remoto, levando em consideração os pressupostos, princípios e diretrizes para a formação crítica em Serviço Social, já levantados neste capítulo. O ERE e essa nova forma de ensinar e ser docente que foi imposta aos professores nos deu uma aproximação relativa, de contato, e um esforço de manter o mínimo de conteúdo qualitativo, mas agora, após a pandemia, temos que recuperar e buscar superar as lacunas geradas neste momento.

Isso coloca em destaque a importância de realizarmos uma abordagem crítica das tecnologias, com o intuito de identificar e entender os seus sentidos e significados

como instrumentos a serviço de projetos societários distintos. Veloso (2021) nos diz que para compreender esses significados é necessário um esforço de identificação dos projetos em disputa na sociedade capitalista para poder verificar o alcance dos objetivos e finalidade de cada projeto no uso dessas novas tecnologias. Segundo o autor, podemos considerar a existência de dois projetos distintos: um projeto capitalista e um projeto de radicalização da democracia, proveniente da defesa dos interesses da classe trabalhadora.

> Neste projeto, as novas tecnologias podem ter um papel estratégico como instrumento que permite a defesa e a ampliação de direitos, o aumento do acesso à informação e ao conhecimento (expressões da riqueza socialmente produzida), a socialização de informações, o acompanhamento e a fiscalização de políticas públicas, a participação em processos de mobilização e organização de formas inovadoras de resistência social. Aqui as tecnologias podem ser usadas numa perspectiva de acréscimo, e não de substituição; elas se acrescentam e se combinam a outras formas e mecanismos de manifestação e resistência social, auxiliando o combate a opressões e contribuindo para a construção de relações sociais mais igualitárias e de processos sociais democráticos e participativos (Veloso, 2021, p.68).

Ainda apontando as mudanças significativas neste cenário pandêmico, no que se refere ao processo de formação profissional, temos as questões específicas acerca do estágio supervisionado. Segundo Lewgoy (2021), o estágio é uma atividade que compõe o processo de formação e trabalho profissional do assistente social, assentado pelas dimensões jurídico-política e político-organizativa da profissão. O Código de Ética Profissional (1993) e a Lei de Regulamentação nº 8.662/93 dispõem sobre a profissão de assistente social; e as Diretrizes Curriculares (1996), a Resolução 533/2008 e a Política Nacional de Estágio - PNE (2009) dispõem sobre a formação em Serviço Social. Esse legado construído e legitimado pela categoria profissional imprime a direção social da profissão, na formação acadêmica e no trabalho profissional, perante o movimento contraditório entre as classes, na busca de romper com o conservadorismo, isto é, na escolha por princípios de democracia, direitos humanos, cidadania, equidade e justiça social, eliminação do preconceito e vinculação a um projeto de sociedade que pressupõe a superação da ordem social estabelecida.

O estágio supervisionado é um espaço privilegiado para a compreensão da unidade teoria e prática e um importante instrumento para a formação profissional, pois possibilita ao aluno realizar as correlações e mediações necessárias entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnica-operativa e o trabalho profissional.

Segundo Alves (2019), o estágio é parte integrante e central do processo de formação e do trabalho profissional ao estimular a realização das mediações entre a teoria e a prática. No estágio, o aluno pode ter a oportunidade de fazer sucessivas aproximações com a realidade social no âmbito dos espaços profissionais/campos de estágio, e pensar de forma crítica o exercício profissional, apreendendo os limites e as possibilidades de atuação, contribuindo para a necessária renovação do trabalho profissional.

A vivência do estágio supervisionado é fundamental no processo formativo do aluno, pois auxilia na apreensão dos elementos que constituem a sociedade capitalista e suas contradições, uma vez que o assistente social intervém nas diferentes expressões da questão social que se manifestam no cotidiano do trabalho profissional, e que, posteriormente, o aluno também irá intervir como profissional. Para tanto, faz-se necessária a supervisão sistemática e direta no processo de estágio.

O processo de supervisão supõe a relação dos três sujeitos, supervisor acadêmico, estagiário e supervisor de campo. Ou seja, a relação bilateral do processo não se configura como estágio. Nesse sentido, a ABEPSS ratifica o acúmulo construído coletivamente pela categoria na construção das diretrizes curriculares de 1996 e, no que se refere a compreensão do estágio como:

> um processo coletivo de ensino-aprendizagem, no qual se realiza a observação, registro, análise e acompanhamento da atuação do(a) estagiário(a) no campo de estágio, bem como a avaliação do processo de aprendizagem discente, visando a construção de conhecimentos e competências para o exercício da profissão. Esta avaliação deve ser realizada continuamente, contemplando duas dimensões: a avaliação do processo de estágio e a avaliação do desempenho discente, assegurando a participação dos diferentes segmentos envolvidos (supervisores acadêmicos e de campo e estagiários(as) (PNE, 2009 p. 15 *apud* ABEPSS, 2020).

Importante ressaltar que o processo de estágio supervisionado sempre apresentou desafios para assegurar os princípios e diretrizes elencados nos instrumentos legais e políticos que definem os rumos para o estágio em Serviço Social, sobretudo no projeto de formação da ABEPSS (1996) e na Política Nacional de Estágio (PNE, 2009). Tais desafios já existiam e neste recente cenário pandêmico se agudizaram e trouxeram novos limites para ações de estágio e de supervisão direta de estágio em tempos de ERE.

Lewgoy (2016) aponta que vários já eram os desafios ao abordarmos a processualidade da supervisão direta de estágio. E aqui, destacamos alguns que fazem parte da realidade de vários campos de estágio, mas sobretudo, da nossa

observação e experiência profissional, tais como: a sobrecarga e intensificação do trabalho docente e do supervisor de campo; a precarização das condições de trabalho (excesso de demandas, rotinas e atividades burocrático-administrativas) que se traduzem em afastamento da problematização e da reflexão junto aos estagiários; a ausência de supervisões conjuntas entre supervisores acadêmicos, de campo e estagiários, o que fortalece a falta de articulação entre a unidade de formação acadêmica e o campo de estágio; a invisibilidade do trabalho da supervisão de estágio e pouca valorização desta atividade; a inexistência de uma política de educação permanente oferecida aos profissionais/supervisores de campo por parte da universidade, com cursos de capacitação e atualização, por exemplo, aspectos encontrados em algumas iniciativas individuais de professores e não como um compromisso de todas as unidades de formação; ausência de acompanhamento sistemático nos campos de estágio pela supervisão acadêmica e aqui ressaltamos ainda, a falta de fiscalização pelas UFAs dos campos de estágio conveniados, ocasionando o aumento de campos sem os requisitos básicos para a constituição de um campo adequado de estágio em Serviço Social.

Além desses desafios apontados pela autora, podemos acrescentar outros também presentes no cotidiano da supervisão direta de estágio como a dificuldade para realização de tarefas da supervisão (leitura de diário de campo, relatórios, visita aos campos de estágio, reuniões com supervisores, participação em fóruns de estágio, acompanhamento na elaboração e execução de projetos de intervenção dos estagiários, etc), fruto do processo de precarização e sobrecarga do trabalho e da falta de carga horária para realizar todas as atribuições pertinentes à supervisão acadêmica; a realização do plano de estágio apenas pelo supervisor de campo e aluno, sem a participação da supervisão acadêmica; a dificuldade de participação dos supervisores de campo nas reuniões promovidas pelas Coordenações de estágio, supervisão acadêmica e fórum de supervisores e a falta de interesse dos docentes em ministrar a disciplina de estágio e assumir a supervisão acadêmica, muitas vezes, designando a professores substitutos e/ou recém-chegados no curso esta tarefa, o que não há problema nenhum relacionado à competência para realizá-la, mas refere-se ao lugar que o estágio ocupa nesta unidade de formação acadêmica. Por que ninguém quer assumir a tarefa da supervisão? Se o estágio é parte integrante e fundamental no processo de formação profissional do assistente social, por que não é valorizado? Porque, muitas vezes, é visto como o “patinho feio”?

Estes são alguns desafios que já faziam parte da realidade do processo de estágio supervisionado em Serviço Social em vários espaços sócio-ocupacionais/campos de estágio e unidades de formação acadêmica e que no contexto pandêmico foram agravados.

No início da pandemia, com a suspensão das aulas presenciais, também foram suspensas as atividades de estágio, tendo em vista a necessidade de a supervisão acadêmica acontecer de forma concomitante a de campo.

De acordo com o parágrafo único do art. 2º da resolução CFESS nº 533/2008, para a realização do processo formativo, a instituição campo de estágio deve assegurar os seguintes requisitos básicos: espaço físico adequado, sigilo profissional, equipamentos necessários, disponibilidade do supervisor de campo para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem, dando assim, subsídio para que a atividade fosse suspensa, tendo em vista, que uma supervisão de forma remota não estaria de acordo com o que é preconizado pelas leis que regulamentam o estágio.

Em abril de 2020, a ABEPSS divulgou uma nota a favor da suspensão da atividade de estágio. Segundo a nota, algumas situações que passaram a ocorrer durante a pandemia repercutiriam diretamente na supervisão de estágio, a saber: a não realização da supervisão acadêmica por conta da suspensão das atividades nas Universidades; a não realização da supervisão acadêmica permanecendo apenas o acompanhamento presencial das atividades de estágio pelo supervisor de campo; universidades que estavam realizando atividades acadêmicas de maneira remota, o que significa a realização da supervisão acadêmica de forma remota, com a manutenção do estagiário em campo e com supervisão direta, apenas, do supervisor de campo; a manutenção dos estagiários em campo de estágio sob supervisão do supervisor de campo, como condição para manutenção das bolsas. Tal realidade, ainda permaneceu em algumas universidades, mesmo com o processo de imunização da população e a redução de casos e amenização do período crítico da pandemia.

Evidencia-se, dessa maneira, que o estágio supervisionado, realizado de maneira remota, poderia trazer (e trouxe) inúmeros desafios para formação. Como mencionado anteriormente, desafios esses que já existiam, mas que foram intensificados pela pandemia.

Importante ressaltar que, mesmo depois da retomada do estágio presencial, com o avanço do processo de imunização e menor circulação viral, alguns cuidados

se tornaram necessários e foi fundamental nos atentarmos: se os campos de estágio e as IES seguiam os protocolos da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e as recomendações dadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para a inserção dos profissionais e estagiários em campo; se os espaços sócio-ocupacionais apresentavam as condições físicas e materiais, oferecendo os equipamentos de proteção individuais (EPIS) necessários e suas reposições para a intervenção dos assistentes sociais e dos estagiários; se a imunização estava disponível para o profissional e para o estagiário.

Nesse contexto, tornou-se relevante pensar em alternativas que minimizassem esses impactos causados pela pandemia, e para além disso, pensar em possibilidades para preencher as lacunas que esse período deixou na formação dos alunos que vivenciaram o estágio de forma remota. Foi um período em que as supervisões eram reduzidas à troca de mensagens via WhatsApp e à organização de tarefas administrativas, ligadas as regras digitais, essencialmente ancoradas no espontâneo, no fugaz, no fluido e no imediato. Nesse cotidiano, o desafio era estar em consonância com a direção social da profissão e oferecer uma formação crítica reflexiva, impulsionadora de intervenções profissionais articuladas às demandas concretas da população usuária (Lewgoy, 2021).

Assim, faz-se necessário prosseguir refletindo sobre os impactos do ensino remoto e como as universidades conseguirão superar esse cenário desastroso, assim como, continuar seguindo as orientações da ABEPSS, que têm por intuito apontar as diretrizes curriculares e princípios da PNE, permitindo a reflexão crítica dos cursos, sem elencar ações instrumentais e/ou mecânicas (ABEPSS, 2020). É importante considerar e reafirmar o debate coletivo acerca dos documentos fundamentais, bem como, a reafirmação da concepção de estágio supervisionado e a concepção de supervisão direta, ratificando que qualquer proposta para a construção de alternativas neste cenário pandêmico, deve primar pela lógica crítico-dialética que sustenta o projeto de formação profissional.

A ABEPSS ainda ressaltou o ensino remoto como emergencial, entendendo a lógica mercantil adotada antes mesmo da pandemia, incluindo os retrocessos e desmontes da educação. Ainda assim, ratificou a não alteração dos projetos pedagógicos dos cursos, mantendo a carga horária das disciplinas, dos estágios supervisionados e supervisões acadêmicas; a indissociabilidade entre trabalho e formação, teoria e prática, supervisão de campo e supervisão acadêmica, bem como

toda a concepção de estágio apresentada em detalhes na PNE e a importância da construção do plano de estágio pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Anteriormente à pandemia da Covid-19, as condições gerais enfrentadas pelo cenário do estágio obrigatório supervisionado em Serviço Social já alertavam para um quadro precário devido a diversos fatores. Logo, mesmo sendo fundamental para o processo de formação e uma exigência curricular obrigatória, o estágio e a supervisão não acontecem sem dificuldades e obstáculos a sua efetivação. Nesse sentido, Ortiz (2010) sinaliza que as transformações no mundo do trabalho têm trazido consequências negativas para os trabalhadores – e também para o assistente social, uma vez que é um trabalhador assalariado -, como a redução de equipes, sobrecarga de trabalho e novas requisições nem sempre condizentes com suas competências e atribuições. Tal sobrecarga aumenta, sobretudo no setor público, no campo das políticas sociais, com as reduções orçamentárias e a ampliação de demandas. As crises cíclicas do capital que incorporam em seus processos a mercantilização da vida e precarização da oferta de boas condições de trabalho, condicionaram a existência dos sujeitos à própria força de trabalho, resultando em uma realidade de exploração e violência da classe trabalhadora, que leva em conta, o contexto racista e sexista dos grupos minoritários que compõem essas forças de trabalho. Diante desse quadro, menciona a autora alguns questionamentos, a saber: como garantir uma supervisão de qualidade em face da sobrecarga de trabalho sofrida pelos assistentes sociais? Será que o profissional está preparado e motivado para o desenvolvimento dessa atribuição privativa? Sendo assim, podemos dizer que estes questionamentos estão relacionados, muitas vezes, às condições de trabalho dos assistentes sociais nas instituições/campos de estágio que podem impossibilitar ou reduzir as condições para a realização de ações de estágio supervisionado.

Dessa maneira, o estágio, além de aproximar os alunos do caráter interventivo da profissão, também desnuda suas dificuldades de realização, dilemas e contradições cotidianas (Ortiz, 2010) e, com a chegada da pandemia, esses processos sofreram uma forte intensificação. Portanto, devemos avançar na discussão sem perder de vista o acúmulo construído pela categoria, “diante da realidade e dos ‘nós críticos’ que se apresentam ao estágio supervisionado. Cabe-nos reafirmar o projeto profissional, considerando os princípios ético-políticos que norteiam a formação e o trabalho profissional” (Lewgoy, 2021, p.34).

Por isso, a formação profissional não pode se abster de possibilitar a construção de conhecimentos que, dialeticamente vinculados, oportunizem uma qualificação teórico-metodológica sem desvalorizar a natureza interventiva da profissão. É necessário levar em conta as condições sob as quais o exercício profissional se materializa, refletindo sobre as requisições profissionais que nos chegam no mercado de trabalho e as condições objetivas desse trabalho; a conformação das políticas sociais e sua funcionalidade, nos marcos de uma sociedade capitalista; as demandas profissionais e a necessidade de sua reconstrução para o atendimento às necessidades apresentadas pelos usuários atendidos pelo assistente social, buscando, assim, reduzir a distância entre a formação e o cotidiano profissional. Essa postura exige da categoria profissional "um esforço intelectual para se debruçar na discussão da particularidade do exercício profissional. Questão essa tão cara aos profissionais, mas que não pode mais ser adiada porque dela decorre o futuro dessa profissão assalariada no contexto contemporâneo" (Portes; Portes, 2017, p.224).

Diante do exposto, percebe-se que a pandemia intensificou os desafios colocados à realização de ações de estágio supervisionado em Serviço Social, bem como todo o processo formativo de maneira qualitativa e comprometida com os princípios e diretrizes da ABEPSS e em consonância com o projeto profissional crítico.

Portanto, de acordo com Oliveira (2010), a "bússola" que deve orientar a formação profissional tem duas direções centrais que nos ajudam a não perder a rota na formação de assistentes sociais atentos ao tempo presente e compromissados com o atual projeto ético-político crítico da profissão. A primeira é a discussão feita no nosso projeto curricular, ao afirmar que os princípios que norteiam o processo formativo são direcionados à formação de um profissional dotado de competência teórico-crítica, com uma sólida aproximação das vertentes do pensamento social contemporâneo e suas expressões teórico-práticas no Serviço Social a exigir a afirmação de trato teórico-metodológico rigoroso aliado a um atento acompanhamento histórico da dinâmica da sociedade. Isso porque, sabemos que um dos grandes desafios está na conexão entre a profissão e a realidade social, uma vez que o Serviço Social não atua apenas sobre a realidade, mas na realidade. Já a segunda direção, é a definição do perfil do bacharel em Serviço Social estabelecido pela ABEPSS de forma coletiva para todo o território nacional:

> profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para o seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais; profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho; profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do código de ética do assistente social (CRESS, 2008, p.68).

Portanto, ao pensarmos na formação profissional devemos considerar que o trabalho do assistente social depende “tanto dos resultados da análise da realidade como da intencionalidade e direção social impressa pelos sujeitos profissionais; é o que faz a diferença” (Oliveira, 2010, p.744).

Sendo assim, é imperativo e de fundamental importância refletirmos sobre o nosso trabalho profissional, refletirmos criticamente sobre nossas ações, objetivos e finalidades e buscar saídas coletivas, dentro da dimensão organizativa da profissão, na garantia de uma formação profissional voltada para um perfil profissional crítico, como estabelecido no projeto de formação da ABEPSS e em consonância com os princípios e diretrizes do projeto ético-político crítico do Serviço Social brasileiro.

2 SERVIÇO SOCIAL E SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PROFISSIONAL

No capítulo anterior, discutimos os fundamentos da formação em Serviço Social, enfatizando seus pressupostos, princípios e diretrizes orientadoras. Além disso, analisamos como essa formação se articula com o panorama mais amplo do ensino superior no Brasil, considerando suas principais características atuais e os efeitos que provoca na formação dos futuros assistentes sociais. Isso se justifica pelo fato de o estágio supervisionado ser um elemento essencial da formação profissional, além de integrar os processos de trabalho nos quais os assistentes sociais atuam, especialmente ao assumirem a função de supervisores de campo e/ou acadêmicos.

Nesse sentido, se faz necessário compreender o significado social dessa profissão e como ela se materializa nos diversos espaços sócio-ocupacionais, que também são campos de estágio, por meio dos processos de trabalho nos quais estão inseridos os supervisores/assistentes sociais.

Como o presente estudo foi realizado em um espaço profissional na área da saúde, este capítulo pretende pensar o Serviço Social e a saúde e sua relação com o trabalho profissional, visando compreender os processos de trabalho dos assistentes sociais inseridos na área da saúde em seus diversos aspectos (condições de trabalho, ações realizadas, instrumentos, correlações de forças institucionais, etc.) e, consequentemente, refletir sobre as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política da profissão nessa área de atuação. Além disso, como as ações de supervisão direta de estágio analisadas são realizadas por assistentes sociais que exercem a profissão na área da saúde, fez-se necessário também refletir sobre as particularidades do trabalho do assistente social nessa área. Sem essa reflexão, a análise da direção social das ações de supervisão direta de estágio se torna superficial, uma vez que o processo de supervisão não se dá de forma descolada de todos os aspectos que envolvem o trabalho do assistente social.

Para compreender melhor estas particularidades do Serviço Social na saúde, o presente capítulo traçará um breve histórico da política de saúde na atualidade e do Serviço Social brasileiro nessa política, salientando as particularidades do trabalho do assistente social nessa área, levando em consideração, as novas configurações do mercado de trabalho a partir da reestruturação do capital, com a intensificação da exploração da força de trabalho, a precarização das condições de trabalho, o

desmonte das políticas sociais e os desafios postos à categoria profissional nesse contexto.

Ao pensarmos o Serviço Social e o trabalho profissional, destacamos duas categorias teóricas centrais que possuem relação mais estreita com o objeto de pesquisa, no caso, a direção social das ações de supervisão de estágio, que são o trabalho e a ética. Portanto, iniciaremos o capítulo dando ênfase a estas categorias que estão associadas à teoria social de Marx, na qual o Serviço Social crítico se apoia para pensar a profissão e a realidade social, e são fundamentais para entendermos o trabalho cotidiano do assistente social em seus diferentes espaços sócio-ocupacionais, buscando a apreensão do movimento do real.

No que tange a escolha pela categoria trabalho, é importante frisar que tal categoria abrange uma ampla discussão sobre o significado da profissão, como ela se insere na nossa sociedade, sendo um tipo de especialização do trabalho coletivo, situada no interior da divisão social e técnica do trabalho e que participa da reprodução das relações sociais.

Além disso, como pensar em estágio, também é pensar em formação profissional, não podemos deixar de ratificar que a categoria trabalho está presente na proposta de formação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)**,** reafirmando o trabalho como atividade central na constituição do ser social. As mudanças verificadas nos padrões de acumulação e regulação social exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante das novas demandas, possibilidades e das respostas dadas. Esta concepção implica que o processo de trabalho do assistente social deve ser apreendido a partir de um debate teórico-metodológico que permita o repensar crítico do ideário profissional e, consequentemente, da inserção dos profissionais, recuperando o sujeito que trabalha enquanto indivíduo social (ABEPSS, 1996). Esses são elementos que pretendemos abordar e aprofundar neste capítulo.

A ética também é imprescindível para pensarmos a direção social das ações de supervisão direta de estágio, uma vez que a dimensão ético-política é responsável por impregnar de sentido, dar direção à ação profissional (Forti e Coelho, 2022). Assim, o profissional de Serviço Social, no exercício de suas funções institucionais é responsável pelo rumo impresso em suas ações e pela forma de conduzi-las. Mesmo com os limites definidos pelas instituições empregadoras e a condição de assalariamento que traz relações e condições de trabalho nem sempre ideais, a partir

da sua autonomia relativa, o assistente social tem a escolha de imprimir uma direção social à sua ação profissional.

Portanto, a ética também terá destaque neste capítulo, pois a forma como direcionamos nossa atuação profissional se relaciona diretamente as escolhas éticas que fazemos no cotidiano institucional, o que pode reforçar ou não determinado projeto societário, de acordo com os princípios e diretrizes do projeto profissional crítico e compromissos assumidos pela categoria profissional, com fundamentos democráticos e progressistas em favor dos interesses da classe trabalhadora e na superação da atual ordem social. Ademais, na formação profissional crítica em Serviço Social devemos ter a ética como um princípio formativo fundamental, perpassando toda a formação curricular, o que incluiu o estágio supervisionado.

2.1 Considerações sobre Trabalho, Ética e Serviço Social

O Serviço Social é um tipo de especialização do trabalho coletivo, situado no interior da divisão sociotécnica do trabalho, que participa da reprodução[21] das relações sociais. Portanto, como salientam Iamamoto e Carvalho (1998), ao pensar a profissão de Serviço Social, devemos apreender o movimento no qual e através do qual se engendram e se renovam as relações sociais que peculiarizam a formação social capitalista, palco onde a profissão Serviço Social surge. Como ressalta Iamamoto (2006), a profissão é tanto um dado histórico, indissociável das particularidades assumidas pela formação e desenvolvimento da sociedade brasileira quanto resultante dos sujeitos sociais que constroem sua trajetória e redirecionam seus rumos. Levando em conta a trajetória histórica da profissão, ela se estrutura e se transforma dentro das interações entre o Estado e a sociedade, como já dissemos. Portanto, seu desenvolvimento é influenciado por fatores macrossociais que delimitam

[21] “A reprodução das relações sociais na sociedade capitalista na teoria social crítica é entendida como reprodução desta sociedade em seu movimento e em suas contradições: a reprodução de um modo de vida e de trabalho que envolve o cotidiano da vida social. O processo de reprodução das relações sociais não se reduz, pois, à reprodução da força viva de trabalho e dos meios materiais de produção, ainda que os abarque. Ele refere-se à reprodução das forças produtivas sociais do trabalho e das relações de produção na sua globalidade, envolvendo sujeitos e suas lutas sociais, as relações de poder e os antagonismos de classes. Envolve a reprodução da vida material e da vida espiritual, isto é, das formas de consciência social – jurídicas, religiosas, artísticas, filosóficas e científicas – por meio das quais os homens tomam consciência das mudanças ocorridas nas condições materiais de produção de vida material, pensam e se posicionam na sociedade” (IAMAMOTO, 2009, p. 10).

tanto as restrições quanto as oportunidades para o exercício profissional, o qual está inserido na divisão social e técnica do trabalho e sustentado pelas relações de propriedade que lhe dão suporte.

Dessa maneira, para nos aproximarmos da compreensão do Serviço Social e seu significado social, é essencial refletirmos sobre a dinâmica da sociedade na qual a profissão se situa e, aqui, iniciaremos pela categoria trabalho, uma vez que se trata do elemento fundante do ser social.

Forti e Coelho (2022) explicitam que o trabalho constitui a base "dinâmico-estruturante" do ser social, um fenômeno que só emergiu após um certo estágio de evolução do processo de reprodução dos seres orgânicos. O trabalho, que é desencadeado e orientado pela consciência, transcende as limitações do condicionamento biológico, das reações adaptativas e da submissão ao ambiente, características comuns aos outros animais. Para que algo possa ser realizado – ou seja, para que um produto humanizado se torne realidade – é necessário que haja uma fase de prévia concepção (teleologia), o que significa que o produto já existia, em forma ideal, na mente do trabalhador antes de ser transformado em objeto.

É na vida em sociedade que ocorre a produção dos meios objetivos e subjetivos da existência humana. A produção é uma atividade social. Para produzir e reproduzir os meios de vida e os de produção, os homens estabelecem determinados vínculos e relações mútuas, dentro e por intermédio dos quais exercem uma ação transformadora da natureza, que Marx chamou de trabalho. Marx (2004) afirma que o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula, controla seu metabolismo com a natureza. O trabalho é vital para a existência humana, pois de acordo com Marx, o primeiro ato histórico que distingue os homens dos demais animais não é o de pensarem, mas o de produzirem os seus meios de vida. Dessa maneira, como afirmam Forti e Santos (2020), o trabalho é, portanto, um tipo de atividade que ultrapassa o mero condicionamento biológico, a adaptação ao meio ambiente, pois possui uma característica que nos diferencia dos animais e consequentemente das atividades naturais. O trabalho é uma atividade projetada previamente pelo homem, que parte de uma finalidade proposta pelo sujeito que é antecipada idealmente, teleologicamente direcionada para aquele fim, ou seja, para a objetivação do produto, que antes de ser materializado, já era idealizado pelo seu executor.

Barroco (2010) ressalta que o trabalho não acontece sem a capacidade teleológica do ser humano, ou seja, sem a definição de objetivos e os meios para alcançá-los. Isso requer um certo nível de cooperação, formas sociais de comunicação, como a linguagem articulada[22], e um grau de conhecimento e controle sobre a natureza, entre outros fatores.

Como práxis, o trabalho envolve um duplo movimento: ele requer a ação teleológica do indivíduo que o executa e, ao mesmo tempo, gera uma nova realidade objetiva a partir da matéria transformada. O resultado do trabalho representa a objetivação do sujeito. Nesse processo, o indivíduo se transforma e consegue se reconhecer como autor de sua criação. Isso acontece porque o ser humano é capaz de criar alternativas, permitindo escolhas entre elas. Essas escolhas, por sua vez, geram valorações (decide-se o que é melhor, faz-se comparações entre o que é bom ou ruim, bonito ou feio, certo ou errado), ou seja, são escolhas de valor. Isto acontece porque, as alternativas abrem espaço para as escolhas, gênese da liberdade, ou seja, a liberdade consiste na existência de alternativas e na possibilidade concreta de escolha entre elas.

Segundo Vinagre (2013), ocorre que no contexto do capitalismo, a alienação do indivíduo em relação a si mesmo, aos outros e ao trabalho é tanto uma condição quanto um resultado. Dessa forma, a pessoa não possui controle total sobre suas necessidades e desejos. Portanto, ela não é realmente livre, mas sim um sujeito heterônomo, ou seja, está subordinado às normas e influências externas, além de estar alienado. Assim, a ordem burguesa modelará o sujeito de acordo com a moral vigente – a moral liberal-conservadora, algo que aprofundaremos mais adiante ao abordarmos a categoria ética.

> O trabalho é uma categoria social, pois se efetiva engendrando as relações sociais, e por meio dessas próprias relações é categoria modelar da práxis. Portanto, pode-se considerá-lo produtor e ao mesmo tempo partícipe da sociabilidade - meio de transformação da realidade natural (e social) pelo qual

[22] Segundo Netto e Braz (2008), a produção de bens exige que o indivíduo compreenda as características da natureza. Não é suficiente apenas idealizar o fim da atividade para que o trabalho seja realizado; é necessário também que ele conceba mentalmente as condições objetivas em que opera e seja capaz de compartilhar essas representações com outros. Para isso, o trabalho exige e favorece o desenvolvimento de uma forma específica de linguagem – a linguagem articulada –, que, além de ser aprendida, é essencial para o processo de aprendizagem. Por meio dela, o trabalhador expressa suas percepções sobre o mundo ao seu redor. A linguagem articulada “comunica e expressa conhecimentos e relações obtidas mediante a reflexão e autoreflexão operadas pelo pensamento e constitutivas da consciência; a linguagem articulada tanto exterioriza o pensamento quanto o viabiliza pela consciência, o ser social [...], através dela, conhece a natureza e se conhece a si mesmo” (pg. 41).

> o homem se constrói, constitui a sua individualidade e também a totalidade social de que faz parte (Forti e Guerra, 2010, p.14).

Tais relações se estabelecem, portanto, em condições históricas determinadas. Assim sendo, a produção social é essencialmente histórica e não trata de produção de objetos materiais, mas de relação social entre pessoas, entre classes sociais que personificam determinadas categorias econômicas. A busca por atender às necessidades materiais dos seres humanos impulsionou o sistema do trabalho, mas, ao longo desse processo, os homens também criaram, e continuam a criar novas e variadas necessidades, habilidades e características.

> No processo histórico, à proporção que o Homem busca respostas para as suas necessidades, transformando a natureza por meio do trabalho, adquire inteligência e engendra as relações sociais, os modos de vida social, as ideias, as concepções de mundo, os valores, uma vez que, assim como produzem os objetos, os instrumentos de trabalho, os modos de vida, os homens produzem também "novas capacidades e qualidades humanas, desenvolvendo aquelas inscritas na natureza orgânica do homem, humanizando-as e criando novas necessidades" (IAMAMOTO, 2001, p. 39)...Ou seja, por meio da prática social, do processo laboral em resposta às necessidades humanas e da apreensão elaborada da realidade pelo pensamento, são continuamente respondidas e engendradas as necessidades humanas materiais e espirituais (Forti e Guerra, 2010, p.15).

Nesse processo histórico, é importante destacar que a divisão do trabalho sempre existiu e está relacionada a ele também. Braverman (1974) aponta que a divisão do trabalho em ofícios, no princípio, sua diferenciação, estava relacionada ao papel dos sexos. Tanto os homens como as mulheres, usualmente, estavam relacionados com a feitura de certos produtos, mas isso ainda não significava a divisão de distintas operações implicadas na feitura de cada produto. De um modo geral, não havia divisão de tarefas dentro dos ofícios.

Marx em “A Ideologia Alemã” enfatiza a incidência da divisão do trabalho no desenvolvimento histórico.

> Primeiro, na comunidade tribal, a divisão do trabalho se baseia na diferença dos sexos. Depois, toma por base as diferenças de forças físicas entre os indivíduos de ambos os sexos. Com o surgimento da divisão entre cidade e campo, as imposições naturais se tornam secundárias e avultam as condições sociais propriamente ditas. A formação da classe dos comerciantes, separada dos produtores, faz avançar ainda mais o processo da divisão social do trabalho. Deste processo se origina a propriedade nas suas diversas formas, desde a propriedade comunal tribal até a propriedade privada burguesa (Marx e Engels, 2008, p.28).

Em “O capital”, Marx também aborda este desenvolvimento da divisão do trabalho, e coloca que as comunidades diferentes encontram meios diferentes de produção e de subsistência. Tendo produtos diversos, as comunidades passam a

realizar trocas. A troca não cria a diferença entre os ramos de produção, mas estabelece relações entre os ramos diferentes e transforma-os em atividades mais ou menos interdependentes dentro do conjunto da produção social. Segundo Marx, “a divisão social do trabalho surge aí através da troca entre os ramos de produção que são originalmente diversos e independentes entre si” (2004, p.403).

> A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada caótica e anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle (Braverman, 1974, p.72).

Ainda segundo o autor, enquanto a divisão do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a humanidade.

Segundo Tauile (2001), o capitalista que surge deste processo, organizando a produção, começa a definir tarefas diferentes para pessoas diferentes. E compreender isso é fundamental para perceber o processo que se originou a partir daí para a quebra do monopólio que o trabalhador tinha do conhecimento sobre seu processo de trabalho e sua capacidade em executá-lo.

Até aqui, como salienta Forti e Santos (2020), abordamos o trabalho como gerador de valores de uso, que está presente em qualquer formação social, tendo em vista, como já explicitado, ser condição da própria existência humana, ou seja, uma atividade que cria produtos humanizados para satisfação das necessidades sociais e, concomitantemente, promove a autoconstrução do ser humano. Entretanto, com o surgimento do capitalismo, como nova forma de produzir, o trabalho passa a ter outra conotação e configuração. O capital pressupõe como parte de si mesmo o trabalho assalariado. Para Tauile (2001), o passo fundamental para a forma capitalista de produzir mercadorias é o assalariamento do trabalhador. Ao resolver organizar à sua maneira a produção de excedente, o capital mercantil, isto é, o mercador passou a contratar trabalhadores, dando-lhes em troca, o equivalente monetário à sua subsistência durante aquele período.

> O assalariamento implicava a consequente aceitação – contratual – da apropriação desse excedente por parte do empresário contratante. A coerção, agora implícita nas cláusulas – formais ou informais – do contrato de trabalho, passava a ser garantida externamente, através dos aparatos jurídicos/legais e repressivos/policiais (Taulie, 2001, p. 49).

Ainda segundo o autor, quando o trabalhador aceitava o contrato de assalariamento, em princípio, o que mudava era apenas a forma da relação social de produção, mas não o conteúdo do desempenho do trabalho. Isso levou Marx a dizer que se estabelecia uma subsunção formal do trabalho ao capital. “Subsunção significa que o trabalho passa a ser compreendido no interior das relações capitalistas, ainda que, no caso, o seja apenas na forma” (Tauile, 2001, p. 52).

Iamamoto e Carvalho (1998) explicitam que o capital se expressa através de mercadorias (meios de produção e de vida) e do dinheiro. Neste processo, as relações sociais aparecem, pois, mistificadamente, como relações entre coisas, esvaziadas de sua historicidade. A reificação do capital é, pois, a forma mistificada em que a relação social do capital aparece na superfície da sociedade.

Braga (2009) salienta que a reificação do trabalhador é um fenômeno estreitamente relacionado à expropriação do saber do trabalhador, e que encontra no emprego da maquinaria na produção sua expressão mais bem acabada. Com isso, tal processo tornou-se, também, um processo de separação entre trabalho e conhecimento, entre o fazer e o saber, entre a concepção e a execução. Desse modo, a reificação é compreendida tanto no trabalho de execução, pela abstração da sua propriedade de planejar e decidir sobre o *modus operandi* de suas atividades.[23]

O capital supõe o monopólio dos meios de produção e de subsistência por uma parte da sociedade – a classe capitalista – em confronto com os trabalhadores desprovidos das condições materiais necessárias à materialização de seu trabalho. Aos trabalhadores, não lhes restam outra alternativa, senão vender parte de si mesmo em troca do valor equivalente aos meios necessários para sua subsistência e de sua família, expressos na forma salário.

Dessa forma, segundo Marx (2004), o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho se

---

[23] “Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas. Os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha” (Marx, 2004, p. 39).

realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, sem desperdício de matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. O produto, porém, é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. O que o operário vende não é propriamente o seu trabalho, mas sua força de trabalho, cedendo temporariamente ao capitalista o direito de dispor dela. Dessa forma, a força de trabalho converte-se numa mercadoria. Marx (2004) explicita que suas utilidades não mais são organizadas de acordo com as necessidades e desejos dos que a vendem, mas antes de acordo com as necessidades de seus compradores que são, em primeiro lugar, empregadores à procura de ampliar o valor de seu capital.

> A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome ao fazer trabalhar o vendedor dela. O último torna-se, desse modo, de fato, força de trabalho realmente ativa, o que antes era apenas em potencial. Para representar seu trabalho em mercadorias, ele tem de representá-lo, sobretudo, em valores de uso, em coisas que sirvam para satisfazer a necessidades de alguma espécie (Marx, 2004, p. 35).

O produto da produção capitalista não é apenas o valor de uso, mas a mais-valia, ou seja, os produtos com maior valor de troca, fruto do tempo de trabalho excedente, trabalho não pago apropriado pela classe capitalista. Na medida em que o trabalhador vende sua força de trabalho, por não ter os meios de produção e de sua reprodução, acaba criando e recriando as condições de sua dominação. Dessa maneira, o trabalhador produz e reproduz as suas necessidades de subsistência e de sua família, mas, ao mesmo tempo, produz e reproduz o modo de produção capitalista, sendo o capital uma relação social, uma relação entre as classes sociais.

Nesse processo, temos ainda o exército industrial de reserva, que é uma das condições para que a acumulação e dominação capitalista se efetivem. Pois, devido ao desenvolvimento das forças produtivas com a introdução de novas formas de produção, cria-se um excesso de trabalhadores ativos que engrossam as filas em reserva, obrigando os trabalhadores empregados a trabalharem mais e a se submeterem às pressões do capital.

Como afirmam Iamamoto e Carvalho (1998), a reprodução da relação social é também uma reprodução dos antagonismos de classe que tendem a se aprofundar. A acumulação da miséria é proporcional à acumulação do capital.

> Nessa formação social a riqueza não se expressa pelo "ser", pelo enriquecimento humano decorrente das possibilidades de subjetivação do que foi objetivado pelas conquistas civilizatórias da humanidade, pelas possibilidades de enriquecimento humano em face das conquistas humano-

> genéricas; diferentemente disso, a riqueza significa expressão do "ter", do acúmulo de mercadorias e, portanto, de capital. Esse é um processo que estabelece uma relação fetichizada, ou seja, que encobre a relação social que efetiva a produção da mercadoria (Forti e Santos, 2020, p.142).

É no contexto desta nova forma de produção que chamamos capitalismo, mas especificamente, no desenvolvimento do capitalismo industrial e da expansão urbana, que se coloca a necessidade do Serviço Social, ou seja, de um trabalhador que atuará nas expressões do que se convencionou chamar “questão social”, que emergia das contradições da relação entre as classes fundamentais de então: burguesia industrial e proletariado fabril, ou seja, um processo, apesar das diferenças, ainda em curso.

Segundo Forti (2010) a emergência do Serviço Social está relacionada à necessidade de uma prática assistencial que se diferencia das formas anteriores, como aquelas frequentemente promovidas pela ação católica. Com os interesses da burguesia e a consequente necessidade de legitimar o Estado burguês, surgem também novas dinâmicas nos conflitos de classe, provocadas pela nova ordem capitalista e pela estrutura política dos movimentos operários. Assim, a política social se torna uma resposta essencial e apropriada para gerenciar a ordem social, funcionando como um mecanismo eficaz para conter conflitos que possam ameaçar a sociedade estabelecida, especialmente os antagonismos resultantes da relação entre capital e trabalho, manifestados nas diversas expressões da questão social.

> Trata-se de uma profissão gestada e desenvolvida em resposta ao desenvolvimento do capitalismo industrial e cujos profissionais, atuando no processo de trabalho coletivo, situam-se no interior da divisão social do trabalho. O assistente social participa do processo de reprodução das classes sociais e do relacionamento contraditório entre elas. Ao mencionarmos isso, não significa que focalizamos a reprodução restrita ao campo específico das relações de produção, mas também no que daí se desdobra, ou seja, o que se vincula à produção/reprodução da subjetividade, da vida social em geral. Ao atuar no processo de reprodução das relações sociais entre as classes, o assistente social encontra-se em um campo em que lhe cabem respostas aos interesses das classes, ao mesmo tempo que também responde pela sua sobrevivência, uma vez que é partícipe da classe trabalhadora. Embora o profissional de Serviço Social não se vincule diretamente à produção, é um profissional que participa, ao lado de outras profissões, da implementação de condições necessárias ao processo de reprodução no seu conjunto, já que parte da divisão social (e técnica) do trabalho (Forti e Santos, 2020, p.142).

O Serviço Social surge em um momento histórico onde a sociedade burguesa, do ponto de vista mundial, vivencia a potencialização do modelo capitalista de produção. No que se refere ao Brasil, salvaguardadas as particularidades, não foi diferente. A dinâmica de produção capitalista neste momento passa a necessitar de novas configurações na organização político-econômica do nosso país, sobretudo no

que se refere ao aparato público-estatal, o que por sua vez demanda do Estado novos papéis no que diz respeito à intervenção dispensada à classe trabalhadora.

Portanto, o surgimento do Serviço Social corresponde, resguardadas as diferenças regionais, a determinadas estratégias do capital em um período específico que ficou conhecido como a era dos monopólios.

De acordo com Netto (2001), não há dúvidas em relacionar o surgimento do Serviço Social com as mazelas próprias à ordem burguesa. Na idade do monopólio, a intervenção estatal irá incidir na esfera econômica de forma contínua e sistemática, ou seja, as funções políticas do Estado vão se imbricar organicamente com as funções econômicas.

> O Estado [...] é obrigado não só assegurar continuamente a reprodução e a manutenção da força de trabalho, ocupada e excedente, mas é compelido a regular a sua pertinência a níveis determinados de consumo e a sua disponibilidade para a ocupação sazonal, bem como a instrumentalizar mecanismos gerais que garantam a sua mobilização e alocação em função das necessidades e projetos do monopólio (Netto, 2001, p. 23).

Yazbek (2009) explicita que a institucionalização do Serviço Social se explica no contexto contraditório de um conjunto de processos sociais, políticos e econômicos, que caracterizam as relações entre as classes sociais na consolidação do capitalismo monopolista. Assim, a institucionalização da profissão de uma forma geral está associada à progressiva intervenção do Estado nos processos de regulação social.

Com efeito, o surgimento do Serviço Social encontra-se diretamente atrelado ao aparecimento da "questão social",[24] expressa de forma alarmante nas desigualdades social, econômica e cultural da sociedade capitalista, protagonizada pelo antagonismo entre capital e trabalho.

No Brasil, o Serviço Social origina-se na década de 1930, em um contexto em que a questão social era abordada por meio de repressão policial e iniciativas caritativas. Sua formação foi fortemente influenciada pelo Serviço Social europeu, especialmente pela doutrina social da Igreja Católica, conhecida como neotomismo[25].

---

[24] "A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão" (Iamamoto e Carvalho, 1998, p. 77).

[25] O neotomismo, que é o renascimento do pensamento de São Tomás de Aquino, fundamenta-se na *Doutrina Social da Igreja Católica*. Essa doutrina enfatiza a importância da dignidade humana e do bem-estar comum, que se tornaram pilares essenciais para a prática do Serviço Social, com uma

Assim como na Europa, a profissão emergiu como uma estratégia prática para disciplinar, controlar e reproduzir a força de trabalho, uma abordagem que contou com a colaboração do Estado e da Igreja Católica, alinhada à expansão do capitalismo.

Segundo Forti e Santos (2020), o Serviço Social é uma profissão que, a despeito de atualmente manifestar referências progressistas e democráticas, foi determinada no processo de desenvolvimento industrial do Brasil, tendo como base ideológica fundamental o pensamento social conservador da Igreja Católica. Nesse processo, o Estado e o empresariado começaram a solicitar a atuação dos assistentes sociais como agentes intervenientes na "questão social", participando da implementação das políticas sociais.

É dentro deste cenário político-econômico que se estruturam as condições objetivas para a instauração de um Estado intervencionista, o qual passa a tomar para si a responsabilidade de promover a reprodução material da classe trabalhadora, utilizando como estratégia a implementação de um conjunto de políticas sociais na tentativa de amenizar as tensões oriundas do modelo capitalista de produção.

> Através da política social, o Estado burguês no capitalismo monopolista procura administrar as expressões da “questão social” de forma a atender às demandas da ordem monopólica conformando, pela adesão que recebe de categorias e setores cujas demandas incorpora, sistemas de consenso variáveis, mas operantes (Netto, 2001, p. 27).

A estratégia utilizada pelas classes dominantes, como meio de exercer seu poder na sociedade e para responder às sequelas advindas da relação de assalariamento do proletariado, foi, portanto, a instituição de políticas sociais, que se tornaram campos prioritários de atuação do Serviço Social. Sendo assim, o Serviço Social surge a partir de uma nova racionalidade que visou à superação das ações caritativas até então, muito dispersas, ou seja, ações caritativas sem um fio condutor que viabilizasse uma lógica eficiente de enfrentamento da “questão social”.

Conforme Iamamoto e Carvalho (1998), uma vez que as políticas sociais se tornam uma das estratégias das classes dominantes para dar conta das expressões da “questão social”, esta servirá como base de justificação para a ação do assistente social, para além da caridade e da repressão. Forti (2010), ao abordar os mecanismos utilizados no controle das lutas sociais e na difusão de uma ideologia útil ao modo de

---

visão de homem e de sociedade apoiada na visão católica, enfatizando o aspecto vocacional na atuação profissional.

vida da ordem capitalista no seio da classe trabalhadora, traz uma contribuição significativa para nossa discussão, afirmando que tais mecanismos

> Tornaram-se imprescindíveis para o enfrentamento da “questão social”. Formas de ação mais consequentes que a mera repressão policial ou a mera ação caritativa, típicas da República Velha, um tipo de “terceiro caminho” que deveria surgir consoante com o “novo” momento que despontava. Um cenário propício para a emersão do Serviço Social brasileiro, o qual surge materializando o que é requisitado à profissão – o obscurecimento da sua dimensão política aliado à perspectiva de apelo moral no trato das sequelas da “questão social” (p. 104).

Desta maneira, levando em consideração a forma como a profissão se insere na sociedade e que o assistente social ainda é requisitado para atuar nas chamadas expressões da questão social, fruto das contradições existentes no modo de produção capitalista, o contexto sócio-histórico irá atravessar e conformar o cotidiano do exercício profissional do assistente social, afetando a vida da população usuária, assim como as relações e condições em que se realiza o trabalho profissional. A realização do trabalho do assistente social, além de ser influenciado por este contexto, também será constituído das escolhas teóricas, éticas e políticas, de concepção de homem e mundo. Tais escolhas serão construídas e se modificarão ao longo do tempo dentro da profissão.

Nesse sentido, é fundamental refletirmos sobre outra categoria essencial quando pensamos sobre o trabalho profissional do Serviço Social, a ética. Vazquez (1992) afirma que a ética é a ciência da moral, ou seja, é a ciência voltada para o estudo do comportamento moral dos homens em sociedade, direcionada ao estudo, reflexão, à crítica, à investigação sobre os valores, sobre as normas, e, portanto, as formas morais que moldam e regulam as relações sociais entre os indivíduos e a sociedade.

Assim, a moral serve como um mecanismo para regular as interações entre as pessoas e sua relação com a comunidade, sendo uma constante ao longo da História, manifestando-se de maneiras diversas em diferentes tipos de sociedade. Nesta direção, Vazquez (1992) explicita que por moral entende

> um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada, o seu significado, função e validade não podem deixar de variar historicamente nas diferentes sociedades. Assim como umas sociedades sucedem a outras, também as morais concretas, efetivas, se sucedem e substituem umas às outras [...] Portanto, a moral é um fato histórico e, por conseguinte, a ética, como ciência da moral, não pode concebê-la como dada de uma vez para sempre, mas tem de considerá-la como um aspecto da realidade humana mutável com o tempo. Mas a moral é histórica precisamente porque é um modo de comportar-se de um ser o homem que por natureza é histórico, isto é, um ser

> cuja característica é a de estar-se fazendo ou se autoproduzindo constantemente tanto no plano de sua existência material, prática, como no de sua vida espiritual, incluída nesta a moral (p.25).

Vinagre (2013) explicita que diante das situações do cotidiano, as pessoas manifestam seus sentimentos e ideias, adotam posições e tomam decisões. Ao agir, elas fazem escolhas com base em certos valores morais e objetivos que buscam para atender suas necessidades. Esses valores são internalizados como se fossem algo natural e independente, desconectados de seu contexto histórico e social. No entanto, na realidade, os valores são construções sociais que estabelecem limites às relações sociais, regulando as relações entre os indivíduos e entre eles e a sociedade. Assim, esses valores funcionam como guias ou referências que orientam as decisões dos indivíduos, que agem com uma autonomia relativa, exercendo sua vontade.

Segundo Forti (2010), as perguntas, os questionamentos e as reflexões sobre o comportamento moral geram e formam a ética. A ética surge quando se transcende a simples vivência das experiências morais, adotando uma postura reflexiva em relação a elas. Em outras palavras, trata-se de uma relação entre a moral prática, vivida, e as ideias e construções teóricas e filosóficas que dela decorrem.

Barroco (2010) caminhando nesta direção, afirma que quando a ética se manifesta como um conhecimento histórico, buscando uma compreensão profunda e abrangente, ela pode direcionar-se para a análise da moral do dia a dia, revelando a alienação moral, explorando as bases e o significado dos valores, e entendendo as possibilidades de concretizar as exigências éticas humano-genéricas[26], ou seja, que são comuns a todos os seres humanos.

De acordo com Vazquez (1992) a moral é entendida como conjunto de normas e comportamentos humanos com a função social de manutenção da ordem, ou seja, a legitimação da ordem social instituída, mediante valores adequados aos interesses daqueles que detêm o poder, ou seja, garante-se a ordem estabelecida, no caso da sociedade atual, a serviço dos interesses do capital e da acumulação predatória.

Mas à medida que o sujeito se interroga sobre a razão dos valores, ele aborda questões éticas e pode revelar aspectos do cotidiano, questionando aquilo que é

[26] “Por serem dotados de certas capacidades humanas essenciais – como a racionalidade, a consciência, a capacidade de criar valores e de escolher entre eles -é que os homens podem elevar-se à condição de seres éticos, o que lhes apresenta certas exigências particulares [...]entendendo-as como fundamentais ao agir ético: 1) autodomínio, autocontrole das paixões em função da vontade e da razão; 2) liberdade (autonomia); 3) consciência moral (alteridade); 4) responsabilidade; 5) constância ou permanência” (Barroco, 2010, p.74/75).

considerado fixo e inalterável. Assim, como o indivíduo tem autonomia relativa para fazer escolhas, “ele pode adquirir valores novos (contrários ao ethos capitalista), interferindo na vida social e na moralidade de sua sociedade, no sentido de mudar o rumo da história no seu tempo presente” (Vinagre, 2013, p.107).

Ainda segundo a autora, a reflexão ética faz parte das ações humanas e tem um papel fundamental como mediadora no processo que permite ao ser humano comum alcançar o nível do humano-genérico. Isso possibilita que ele atue de forma crítica e consciente na transformação do destino da humanidade, especialmente na luta contra o capitalismo e a sociedade burguesa.

> Contudo, sendo um processo, o florescimento de uma nova sociedade, de sujeitos plenos, depende de lutas sociais revolucionárias (econômicas e morais) comprometidas com a emancipação política e humana, a serem desenvolvidas em todos os espaços sociopolíticos onde esses sujeitos se encontram: no partido, no sindicato, no movimento popular, nas instituições, na vida pessoal e profissional (Vinagre, 2013, p.111).

No que tange a ética no campo profisisonal, Forti (2010) afirma que ela é uma manifestação específica da vida moral em sociedade. As pesquisas nessa área devem focar na reflexão e investigação sobre as conexões entre as profissões e as diversas dimensões da vida social, considerando também os diferentes projetos de sociedade. A ética profissional implica entender o contexto histórico da sociedade em que a profissão é exercida, incluindo sua origem, conceitos, fundamentos teóricos e práticos, ideologias, funcionalidade, maneiras de atender às necessidades sociais e a escolha e legitimidade de seus objetivos e propósitos. Isso é importante porque a objetivação dos valores ético-morais influencia todas as ações do indivíduo, dentro do contexto das disputas de interesses e projetos que existem nas relações sociais, resultantes das necessidades das diferentes classes e grupos na sociedade.

Desta maneira, a ética profissional está diretamente relacionada a profissão e aos diferentes projetos societários existentes. Desta relação, surge a compreensão e a construção de projetos profissionais com determinada direção social que vão influenciar na moral profissional com referências e recomendações para o exercício profissional que se expressam nos diferentes Códigos de ética das profissões.

O primeiro Código de Ética do Serviço Social no Brasil data de 1947. Neste código, observamos a influência da doutrina social da Igreja – neotomismo, com um posicionamento acrítico, condizente com perspectivas relativas ao anticapitalismo romântico e sem questionar os alicerces da realidade social, da vida social no mundo capitalista. O assistente social deveria realizar suas ações profisisonais

compromissado com a Lei de Deus e a caridade cristã, como podemos verificar nos princípios destacados a seguir:

> - Cumprir os compromissos assumidos, respeitando a lei de Deus, os direitos naturais do homem, inspirando-se sempre, em todos os seus atos profissionais, no bem comum e nos dispositivos da lei, tendo em mente o juramento prestado diante do testamento de Deus.
> - Respeitar no beneficiário do Serviço Social a dignidade da pessoa humana, inspirando-se na caridade cristã (CFESS, 1948, p. 41).

Depois, no início dos anos de 1960, tivemos o Código de 1965, que combinava o neotomismo com o funcionalismo, o que contribuiu significativamente para que os profissionais, em grande medida, não percebessem os conflitos entre as classes sociais, resultando no obscurecimento das bases da questão social. O assistente social buscava trabalhar na integração social, auxiliando na resolução dos problemas sociais, a partir da culpabilização dos indivíduos na correção dos “desníveis sociais”.

Nota-se, nesse período, que uma das estratégias adotadas pelo desenvolvimentismo, promovido pelos governos latino-americanos como forma de superar o chamado subdesenvolvimento, foi a implementação dos projetos de Desenvolvimento de Comunidade. Esse método de trabalho era considerado uma ferramenta eficaz para unir os esforços da população e do governo na melhoria das condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, promovendo sua integração à vida nacional e, assim, impulsionando o progresso do país. Para sua efetivação, era fundamental a atuação de um profissional qualificado.

Como explicta Forti (2010), com base nas condições que moldam a realidade brasileira e mundial, a busca por cientificidade torna-se uma exigência para a profissão, neste período, que foi, aos poucos, influenciada por certas correntes teóricas predominantes na época, especialmente pelos princípios do funcionalismo adotado pelo Serviço Social dos Estados Unidos. No entanto, esse processo não resultou na superação do ideário neotomista. Nos períodos em que as concepções desenvolvimentistas predominavam no Brasil e na América Latina, a profissão foi marcada pela fusão entre a abordagem funcionalista e esse ideário neotomista, o que se refletiu no Código de 1965, como podemos observar nos deveres sinalizados a seguir:

> Art. 7° - Ao assistente social cumpre contribuir para o bem comum, esforçando-se para que o maior número de criaturas humanas dele se beneficiem, capacitando indivíduos, grupos e comunidades para sua melhor integração social (p. 2).

> Art.9° - O assistente social estimulará a participação individual, grupal e comunitária no processo de desenvolvimento, propugnado pela correção dos desníveis sociais (p. 2).
> Art. 10° - O assistente social no cumprimento de seus deveres cívicos colaborará nos programas nacionais e internacionais, que se destinem a atender às reais necessidades de melhoria das condições de vida para a sua pátria e para humanidade (p.2).

Ainda nesta década, surgiu o Movimento de Reconceituação Latino-Americano do Serviço Social, que levantou diversas questões sobre a sociedade e os desafios que influenciavam a atuação dos assistentes sociais. Esse movimento fomentou uma visão mais crítica do Serviço Social e, consequentemente, do sistema capitalista, como vimos no capítulo I. O Movimento ficou marcado por ter um grupo que defendia a modernização da profissão, buscando alinhá-la às exigências dos projetos desenvolvimentistas de planejamento social e, outro grupo, composto por setores mais jovens e radicais, que propunha uma ruptura com o passado profissional, direcionando a atuação do Serviço Social para iniciativas que visavam superar as estruturas sociais baseadas na exploração e dominação.

Entretanto, o processo de Reconceituação foi interrompido com a ascensão das ditaduras militares na América Latina durante a década de 1970. Esse cenário afetou principalmente os países onde a mobilização política e social era mais intensa, reprimindo iniciativas voltadas para a superação da exploração e da dominação, além de projetos comprometidos com a classe trabalhadora. No Brasil, com o golpe militar de 1964, o processo de renovação do Serviço Social basicamente se reduziu à incorporação de vetores desenvolvimentistas, passando-se também a exigir um perfil profissional compatível às condições impostas pelo regime autocrático burguês.

Assim, em 1975, a profissão elabora um novo código. Este código, como aponta Forti (2010), é o Código mais conversador. Ele emerge como uma reconfiguração do tradicionalismo profissional, alinhado à modernização conservadora, ao Estado ditatorial e aos interesses do grande capital, dando origem à Perspectiva Modernizadora do Serviço Social. Essa abordagem se consolida tanto como uma concepção geral da profissão quanto como uma diretriz para a atuação prática, ajustando o Serviço Social ao contexto da modernização conservadora promovida pelo Estado ditatorial, em conformidade com os interesses do grande capital e com as particularidades do desenvolvimento capitalista no Brasil. Logo na introdução deste Código é salientado que

> Exigências do bem comum legitimam, com efeito, a ação do Estado, conferindo-lhe o direito de dispor sobre as atividades profissionais - formas de vinculação do homem à ordem social, expressões concretas de participação efetiva na vida da sociedade (p. 1).

Observa-se a aceitação da profissão às ações do Estado, inclusive podendo interferir nas atividades profissionais, com o discurso da exigência do bem comum, o que evidencia o caráter autoritário do Estado e a falta de liberdade no exercício da profissão, aspecto que, posteriormente terá valor central no Código de 1993, vigente atualmente. Depois, ao abordar os deveres do assistente social nas relações com as instituições, o Código deixa bem claro sua subordinação aos interesses do Estado naquele momento histórico e nos interesses do grande capital, apoiado pelo Estado: “Cumprir os compromissos assumidos e contratos firmados; Respeitar a política administrativa da instituição empregadora (p. 5)”.

No final dos anos de 1970, temos o início do processo de redemocratização do país, com a derrocada da ditadura. Nesse contexto, os Assistentes Sociais também desempenharam um papel histórico e puderam vivenciar avanços significativos, tanto no campo intelectual quanto na organização da categoria. Isso permitiu questionar a hegemonia da Perspectiva Modernizadora e reacender o olhar crítico e progressista do Movimento de Reconceituação. Como consequência, surgiram intensos debates e confrontos dentro da profissão, resultando, entre outros desdobramentos, na formulação de um novo Código de Ética do Serviço Social, em 1986, um marco na tentativa de romper com o conservadorismo na área.

Forti (2010), explicita que, nesse código de 1986, percebe-se claramente o fim da predominância de referências éticas desvinculadas do contexto histórico, seja por uma abordagem baseada em valores religiosos, seja pela defesa da chamada "neutralidade". Além disso, esse código reafirma o compromisso da profissão com as lutas da classe trabalhadora, tornando-se um marco na trajetória da ética profissional no Serviço Social.

> Inserido neste movimento, a categoria de Assistentes Sociais passa a exigir também uma nova ética que reflita uma vontade coletiva, superando a perspectiva a-histórica e a-crítica, onde os valores são tidos como universais e acima dos interesses de classe. A nova ética é resultado da inserção da categoria nas lutas da classe trabalhadora e, consequentemente, de uma nova visão da sociedade brasileira. Neste sentido, a categoria através de suas organizações, faz uma opção clara por uma prática profissional vinculada aos interesses desta classe. As conquistas no espaço institucional e a garantia da autonomia da prática profissional requerida pelas contradições desta sociedade só poderão ser obtidas através da organização da categoria articulada às demais organizações da classe trabalhadora (CFESS, 1986, p. 7).

Em seu último Código de Ética, datado de 1993, o Serviço Social consolidou e buscou expandir as conquistas profissionais estabelecidas no código anterior. A revisão do Código de 1986, que resultou na nova versão de 1993, teve como objetivo aprimorar e ampliar as diretrizes para o trabalho profissional, preservando o propósito original do documento anterior. A aprovação do Código de 1993 ocorreu em um período de intensa mobilização e debate na sociedade brasileira sobre ética na política e na vida pública. Esse contexto foi marcado por escândalos de corrupção que culminaram no impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello, além da implementação de políticas neoliberais em seu governo, que impulsionaram a consolidação desse projeto no país.

Assim, o Código de Ética vigente representa, a nosso ver, a direção dos compromissos assumidos pelo Serviço Social brasileiro nas últimas décadas do seu percurso histórico na consolidação do Projeto Ético-Político hegemônico. Nele pode-se observar claramente uma perspectiva crítica à ordem econômico-social estabelecida e a defesa dos direitos dos trabalhadores. O Código de Ética Profissional do Assistente Social pode ser considerado uma das maiores expressões do Projeto Ético-Político, pois como aponta Forti (2010)

> firmou importantes princípios norteadores da prática profissional. Trata-se de um instrumento que dá respaldo ao conhecimento, às decisões e às atitudes profissionais, uma vez que assegura referências ético-políticas (também teórico-metodológicas) e normas para o exercício profissional. Referências e normas que condensam os valores fundamentais dos compromissos prioritários assumidos pelo Serviço Social nas últimas décadas (2010, p.146).

Atualmente, o Serviço Social brasileiro possui um projeto profissional que referenda determinados princípios. Princípios democráticos e progressistas, dissonantes da proposta preconizada pela ordem burguesa atual, representada pelo ideário neoliberal, hoje em moldes ultraneoliberais. São princípios incompatíveis com a lógica mercantil inerente à ordem econômica capitalista e, por isso, pensar a materialização destes princípios e, consequentemente, a direção social da ação dos assistentes sociais é de suma importância no contexto atual, particularmente por dois motivos principais. Primeiro porque as novas configurações da sociedade capitalista trazem uma grande tensão ao cotidiano profissional, que se estabelece entre o compromisso dos profissionais de Serviço Social com a qualidade dos serviços prestados à população usuária, por meio da materialização dos princípios ético-

políticos e as condições objetivas de trabalho destes profissionais, uma vez que o assistente social é um trabalhador assalariado, e tem sido apresentado a ele, novas requisições profissionais mediadas pela ideologia ultraneoliberal, que reportam-se cada vez mais ao conservadorismo profissional.

E, segundo, porque observando o cotidiano profissional podemos perceber se o assistente social busca objetivar as orientações contidas no projeto profissional e nos princípios do Código de Ética Profissional ou se, como coloca Forti (2010), tais orientações “significam apenas um conteúdo formalista, uma prescrição deslocada da realidade concreta ”ser”, obscurecida pela lógica do “dever ser”, ou ainda, um plano idealista que sustentaria uma ética da intencionalidade, cujo critério decisivo restringe-se à intenção do ato” (p.146).

Apesar de sabermos que o Código de Ética Profissional é apenas um dos elementos que fazem parte do Projeto Ético-Político do Serviço Social, acreditamos que pode ser considerada uma das suas maiores expressões, como já dissemos, e, por isso, torna-se importante e relevante lembrar os princípios fundamentais contidos neste código, quando queremos abordar a direção social das ações profissionais, no nosso caso, mas especificamente as ações de supervisão de estágio:

> Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
> Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
> Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas a garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras;
> Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
> Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem coma sua gestão democrática;
> Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando a respeito á diversidade, a participação de grupos socialmente discriminados e a discussão das diferenças;
> Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
> Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero;
> Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores;
> Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;
> Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física (CRESS, 2008, p.34).

Entendendo o Serviço Social como um tipo de especialização do trabalho coletivo, situado no interior da divisão sociotécnica do trabalho, que participa da reprodução das relações sociais, como já mencionado, não podemos deixar de abordar além das especificidades do modo de produção capitalista, as implicações deste no enfrentamento da “questão social”, destacando as atuais transformações sociais no campo das políticas sociais e suas implicações na direção social da ação profissional, uma vez que o assistente social vem sendo muito requisitado para trabalhar na execução, elaboração e planejamento das políticas sociais, no nosso caso a política de saúde. Dentro deste campo de trabalho, o assistente social também realiza ações de supervisão de estágio e evidencia-se a necessidade de estabelecer as mediações entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício profissional, assim como, o reconhecimento do nosso compromisso ético-político com as classes trabalhadoras em nossas ações profissionais, neste contexto marcado pela hegemonia do capital.

A inserção do Serviço Social nos diversos processos de trabalho, encontra-se direta e profundamente ligada a forma como a sociedade brasileira e os empregadores da profissão pensam e recortam as necessidades do ser social e, consequentemente, estabelecem seus objetivos institucionais para a intervenção sobre tais necessidades. Dessa maneira, nos serviços de saúde,

> [...]a inserção dos assistentes sociais no conjunto dos processos de trabalho destinados a produzir serviços para a população é mediatizada pelo reconhecimento social da profissão e por um conjunto de necessidades que se definem e redefinem a partir das condições históricas sob as quais a saúde pública se desenvolveu no Brasil (Costa, 2006, p. 7).

2.2 Serviço Social e a política de saúde na atualidade: limites e possibilidades do trabalho profissional

Segundo Silva (2024), antes da criação do Sistema Único de Saúde (SUS), o acesso aos serviços de saúde no Brasil estava submetido ao vínculo formal de trabalho, ao atendimento filantrópico das Santas Casas de Misericórdia ou a medicina praticada de forma privada, onde os serviços eram adquiridos no mercado. Historicamente, de acordo com Bravo (2006), no século XVIII, a assistência à saúde era baseada somente na filantropia e na prática médica independente. Já no século

XIX, devido as mudanças econômicas e políticas engendradas pela introdução do capitalismo no país, começaram a surgir algumas iniciativas na área da saúde pública, como a supervisão do exercício profissional e a realização de campanhas de saúde limitadas. Nos últimos anos desse século, a questão da saúde começou a ser reivindicada pelo emergente movimento operário. Assim, no início do século XX, apareceram algumas iniciativas para organizar o setor de saúde, que se desenvolveriam ainda mais a partir da década de 1930, quando ocorreu a intervenção estatal mais efetivamente. Neste período, a política de saúde foi organizada em dois subsetores: o de saúde pública e o de medicina previdenciária. A saúde pública se remeteu, sobretudo, a criação de condições sanitárias mínimas para as populações urbanas e, restritamente, para as do campo, com ênfase em ações de campanhas sanitárias e combate às endemias.

Já a medicina previdenciária, com a criação das Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAPs) e logo depois, dos Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs), objetivou ampliar para um número maior de categorias de assalariados urbanos os seus benefícios como forma de “antecipar” as reivindicações destes trabalhadores e não realizar uma cobertura mais ampla.

Nos anos de 1930/40, com relação à saúde pública, como observa Bravo (2013), a atuação dos assistentes sociais, era conhecida como Serviço Social Médico, que teve seu início voltado para a puericultura e a prevenção de doenças transmissíveis e hereditárias. Entre as principais atividades desempenhadas por esses profissionais estavam: avaliação socioeconômica, elaboração de fichas informativas para auxiliar os médicos no tratamento, concessão de auxílios financeiros para viabilizar o acesso dos pacientes às instituições médicas, intermediação entre o tratamento e as obrigações profissionais do paciente junto ao empregador, atenção aos aspectos emocionais e psicológicos envolvidos no tratamento e apoio na adaptação do paciente ao ambiente hospitalar, garantindo sua confiança. Além disso, nas campanhas sanitárias, o assistente social atuava predominantemente como educador sanitário.

> [...] os assistentes sociais deveriam conhecer a situação social dos "pacientes" para repassá-la ao médico. Os problemas, entretanto, eram tratados de forma personalizada, individualizada, visando à reintegração do indivíduo. A prevenção foi enfatizada no aspecto individual, sendo o paciente responsável pela situação (Bravo, 2013, p.157).

Matos (2013) caminha nessa direção, ao explicitar que neste período, a introdução do Serviço Social nos serviços de saúde ocorreu com base no modelo médico-clínico, moldando o exercício profissional dos assistentes sociais nesse contexto. Dessa forma, esses profissionais foram inseridos como parte de uma cooperação vertical, desempenhando um papel complementar ao trabalho do médico, que era reconhecido como a autoridade principal na gestão dos serviços de saúde. Na época, utilizava-se frequentemente o termo *paramédico* para definir os profissionais da saúde que não eram médicos. Esses trabalhadores não possuíam uma função própria bem delimitada, sendo responsáveis pelas tarefas delegadas pelos médicos, geralmente aquelas que estes consideravam secundárias ou não desejavam realizar. No entanto, esse cenário reflete uma realidade específica da década de 1940, período em que os serviços de saúde estavam sendo estruturados no país e em que as demais áreas do conhecimento ainda seguiam princípios positivistas. Dessa maneira,

> A intervenção do assistente social era baseada no atendimento, com recurso a metodologia do Serviço Social de Casos, que devido a sua referência ao funcionalismo, compreendia que os problemas vividos pelos "clientes" eram frutos de seu próprio comportamento e que, portanto, mudando os seus hábitos, alterar-se-ia a sua situação (Matos, 2013, p.57).

Com relação a medicina previdenciária, a primeira iniciativa oficial de introdução do Serviço Social na estrutura burocrática do Seguro Social ocorreu em 1942, no Instituto de Pensões e Aposentadorias dos Comerciários. Essa experiência possibilitou a organização da contribuição da profissão ao sistema previdenciário, que envolvia orientar os segurados sobre seus direitos e deveres, ouvir suas demandas e oferecer apoio. Os profissionais deveriam atuar nos departamentos médicos, hospitais e ambulatórios, auxiliando na análise dos fatores sociais e morais relacionados às doenças, na readaptação à vida familiar e na reintegração ao trabalho. No que se refere às pensões e aposentadorias, sua atuação era complementar, buscando reorganizar a estrutura familiar e incentivar alternativas de renda que garantissem a permanência do trabalhador ou de sua família no processo produtivo (Bravo, 2013).

> Este projeto de prática profissional institucionalizada, que foi se consolidando, estava articulado com a proposta das frações hegemônicas da sociedade e tinha como objetivos a redução de tensões, a readaptação e reintegração do segurado à produção e a permanência do trabalhador em alguma atividade remunerada (Bravo, 2013, p. 159).

Ainda segundo a autora, entre 1945 e 1964, o Serviço Social expandiu sua atuação profissional, impulsionado por uma nova etapa de organização das relações

capitalistas no Brasil. Esse processo estava alinhado às transformações globais após o fim da Segunda Guerra Mundial, período em que o Estado, com o apoio do empresariado, precisou enfrentar a "questão social" de maneira mais eficaz, o que levou à criação de instituições assistenciais. Durante esse tempo, o conhecimento e as técnicas da profissão foram aprimorados, e a influência europeia cedeu espaço à norte-americana, acompanhando a ascensão dos Estados Unidos como potência no capitalismo internacional. No entanto, a ideologia que fundamentava a profissão permaneceu essencialmente a mesma, ainda que novos modelos teórico-metodológicos tenham sido incorporados para tornar o trabalho mais moderno e eficaz.

> Os assistentes sociais passaram a ser recrutados por estas instituições estatais, para realizar um conjunto de funções relativas à harmonização do conflito capital-trabalho visando ao ajustamento psicossocial do trabalhador, elemento importante para manutenção das relações sociais vigentes. A criação destas instituições representou uma abertura de campo de ação profissional para o Serviço Social, significando sua legitimação e institucionalização pelo Estado e pelo conjunto do bloco dominante (Bravo, 2013, p.160).

Na saúde, o Serviço Social estava mais presente nos Hospitais de Clínicas, Dispensários de Tuberculose, Departamentos de Saúde dos estados, Hospitais e Clínicas Particulares e na atuação médica da Previdência Social.

> O Serviço Social na Previdência teve, no seu início, como áreas prioritárias de ação, os conjuntos habitacionais e a atenção médica junto aos departamentos, hospitais e ambulatórios; só posteriormente é que atuou de forma sistemática na concessão de benefícios. A ampliação da assistência médica, no período, pode ser considerada como um dos fatores importantes para a expansão da ação dos profissionais e a normatização do Serviço Social no setor. Em 1946, o Serviço Social foi incluído dentre as prestações da Previdência, que o indicou como "assistência complementar prestada através da ação pessoal junto aos beneficiários, quer individual, quer em grupo, visando à melhoria de vida". Foi realizada a normatização de suas atividades, definindo seu campo de atuação e os setores onde deveria atuar: benefícios, assistência médica, reabilitação profissional, assistência habitacional e judiciária (Bravo, 2013, p.162).

Sendo assim, neste período, o Serviço Social na Saúde consolidou sua ação profissional com ações caracterizadas pelo burocratismo, ações educativas para a integração social, práticas de pesquisa e classificação socioeconômica.

Um ponto relevante a ser destacado sobre o Serviço Social entre a década de 1950 e meados dos anos 1960, e as influências que marcaram esse período, é a baixa adesão da profissão à ideologia desenvolvimentista. De acordo com Bravo (2013), de modo geral, os assistentes sociais mantiveram-se relativamente distantes dessa

abordagem em sua prática profissional, com exceção daqueles que atuavam em setores voltados para projetos e programas baseados no Desenvolvimento de Comunidade. A área da saúde é um exemplo dessa pouca influência, o que ficou evidente tanto nos debates do grupo de trabalho do setor durante o II Congresso Brasileiro quanto na falta de participação dos profissionais em propostas voltadas à racionalização dos serviços, como a "medicina preventiva" e a "saúde comunitária", mantendo uma prática mais conservadora do Serviço Social. Ainda assim, como já apontado, no início da década de 1960 alguns assistentes sociais começaram a questionar a posição conservadora assumida majoritariamente pela profissão, voltada para a manutenção do status quo, debate com o respaldo de outras áreas, também, como as ciências sociais e humanas.

No período da ditadura, após o golpe de 1964, o Estado utilizou para sua intervenção o binômio repressão-assistência, adotando o que Bravo (2006) chamou de modelo de privilegiamento do produtor privado. A política de assistência à saúde foi ampliada, burocratizada e modernizada pela máquina estatal com o propósito de aumentar o poder de regulação sobre a sociedade, minimizar as tensões sociais e conseguir legitimidade para o regime, bem como servir de instrumento de acumulação do capital. Neste período, ocorreu a unificação da Previdência Social, com a aglutinação dos IAPs em 1966, apresentando duas características principais: o crescente papel interventivo do Estado na sociedade e o afastamento dos trabalhadores na gestão da previdência, enfraquecendo a participação no jogo político, ficando-lhes reservado apenas o papel de financiadores nos institutos.

Sendo assim, tanto na saúde pública como na previdência social a medicalização da vida social foi imposta, pois o setor saúde precisava incorporar as mudanças tecnológicas ocorridas no exterior, fomentando o crescimento capitalista no país, com o declínio da saúde pública e a ampliação da medicina previdenciária, restringindo o acesso à saúde com prioridade a população com vínculo empregatício formal, por meio de várias medidas, com destaque para a ampliação da cobertura previdenciária, com o intuito de abranger quase a totalidade da população urbana; ênfase na prática médica curativa, individual, assistencialista e especializada; articulação do Estado com os interesses do capital internacional, via fomento para as indústrias farmacêuticas e de equipamento hospitalar e a criação do complexo médico-industrial responsável pelas elevadas taxas de acumulação de capital das

grandes empresas internacionais na área de produção de medicamentos e de equipamentos médicos.

Importante destacar que um dos campos de pesquisa do nosso estudo, surge exatamente neste período, no dia 23 de maio de 1967, como uma nova unidade de serviços médicos da Previdência Social, construído pelo antigo IAPC (Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Comerciários) - o Posto de Assistência Médica São Francisco Xavier, hoje, Policlínica Universitária Piquet Carneiro. De acordo com as caracterísitcas da assistência à saúde na época, contava inicialmente com os atendimentos destinados apenas aos segurados da previdência, com projeção de 5 mil atendimentos feitos por dia, funcionando 12 horas por dia sem interrupção, com várias especialidades clínicas, cuja concepção inicial foi a prestação de assistência preventiva e curativa aos segurados da previdência. Ou seja, a saúde nessa conjuntura era ainda de caráter privatista, restrita aos segurados do INPS, na concepção de cidadania regulada, onde a ideia de direito ao acesso à saúde partia prioritariamente do pressuposto da contribuição previdenciária (Monerat e Senna, 2007).

Segundo Bravo (2006), durante o período da ditadura, sobretudo no final dos anos de 1970, a política nacional de saúde esteve constantemente sob pressão devido à necessidade de expandir os serviços, à limitação de recursos financeiros, aos interesses gerados pela relação entre o setor estatal e o empresarial médico, e ao crescimento do movimento sanitário. O Ministério da Saúde retomou algumas iniciativas voltadas para a saúde pública, que, embora limitadas, intensificaram as contradições dentro do Sistema Nacional de Saúde.

Neste período da ditadura, até o início dos anos de 1980, não houve grandes mudanças na prática profissional do Serviço Social na saúde. Permaneceram ações situadas nas "emergências sociais", nas triagens socioeconômicas, os aconselhamentos e encaminhamentos voltados para o "ajustamento" das necessidades dos usuários ao modelo em curso, sobretudo alinhadas ao viés funcionalista. Até por que, as vertentes progressistas de questionamento e ruptura com o Serviço Social tradicional foram abafadas pela emergência das ditaduras militares latino-americanas nos anos de 1970, nos países onde o processo de mobilização político-social estava mais avançado, sufocando principalmente os projetos voltados para a superação da exploração e dominação e compromisso com a classe trabalhadora. No caso do Brasil, a perspectiva da “intenção de ruptura”

também perdeu força neste período. Como aponta Netto (2005) “um dos traços mais salientes do último ciclo ditatorial no Cone Sul foi a tentativa sistemática de apagar, na história recente, tudo aquilo que trazia marcas de democratização e projetos societários avançados” (p.14).

Apenas em 1979, temos o marco histórico da profissão no posicionamento profissional frente a sua prática e ao compromisso com a classe trabalhadora, visando à transformação das condições opressivas de vida da população, com o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, conhecido como Congresso da Virada, como já mencionado neste trabalho. A partir desse momento, o Serviço Social passou por uma revisão nos conteúdos da formação profissional, fortalecendo sua ligação com as pautas e reivindicações dos movimentos sociais. Houve também uma mudança nos referenciais teórico-metodológicos, que deixaram de se basear na Doutrina Social da Igreja e na sociologia funcionalista, passando a adotar uma perspectiva crítica fundamentada no pensamento marxista.

No início dos anos de 1980, com o fim da ditadura civil militar no Brasil, uma nova conjuntura socioeconômica e política passa a ser vivenciada. É neste bojo de redemocratização do país que emerge o Movimento Reforma Sanitária, que visava uma reforma na política de saúde do país, e trazia para a discussão, um novo projeto para a saúde. Matos (2013) salienta, assim como Bravo, que até esse momento, a profissão esteve desconectada do debate coletivo progressista no campo da saúde, representado pelo movimento sanitário. Foi apenas a partir da década de 1990 que se pode dizer que os assistentes sociais passaram a incorporar os princípios da Reforma Sanitária, que, em grande parte, são os mesmos que fundamentam o SUS.

Segundo Bravo (1999), a saúde deixou de ser interesse apenas dos técnicos para assumir uma dimensão política, estando estreitamente vinculada à democracia. O ponto principal desta discussão aconteceu na 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 1986, onde saúde, passou a ser entendida não mais como ausência de doença, e tão pouco, influenciada somente por fatores biológicos e ecológicos. Mas a partir de então, saúde passa a ser vista por um conceito ampliado, que reconhece em seus determinantes, fatores históricos, sociais, culturais e econômicos.

O SUS trouxe para a realidade do Brasil uma nova perspectiva de saúde, relacionada ao exercício da cidadania, ou seja, o direito de todos e a responsabilidade do Estado. Como exposto no artigo nº 196 da Constituição Federal de 1988 (CF 88), “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e

econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e o acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação" (BRASIL, 1988). Desenvolvido entre o final da década de 1970 e o começo da década de 1980, o SUS surgiu da disputa entre os defensores da saúde privada e o movimento pela Reforma Sanitária. Pequeno, Alves e Trindade (2024) salientam que depois que essa concepção de saúde foi incorporada à Constituição de 1988, no começo dos anos 1990, foram criadas as Leis Orgânicas da Saúde 8.080/90 e 8.142/90, que estabeleceram um novo sistema de saúde conhecido como Sistema Único de Saúde (SUS), baseado nos princípios da Reforma Sanitária. Assim, foi possível implementar o SUS, onde a saúde é considerada um direito fundamental do ser humano, e é responsabilidade do Estado assegurar esse direito em todos os seus níveis de complexidade.

Com a promulgação da CF de 1988, pela primeira vez na história, foi assegurado legalmente o acesso universal aos serviços de saúde para toda a população, sem qualquer discriminação, fundamentado nos princípios essenciais para sua implementação.

Conforme Teixeira (2018), a definição de saúde da Organização Mundial da Saúde (1978), juntamente com as ideias da Medicina Social (Saúde Coletiva) que surgiram na América Latina durante as décadas de 1970 e 1980, tiveram um papel importante no "Movimento da Reforma Sanitária", que teve seu marco, como já mencionado, em 1986, na 8ª Conferência Nacional de Saúde, aprofundando a compreensão do conceito de saúde e da política de saúde no país. Como resultado, foi incorporada a concepção de saúde ampliada, proposta pelo Movimento da Reforma Sanitária na Constituição Federal de 1988 (CF 88) dois anos depois, estabelecendo a base para a saúde coletiva no Brasil. Esta concepção de saúde é determinada não apenas por aspectos biológicos que influenciam no adoecimento, mas também, por aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos, ou seja, ela é resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio-ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde da população. Mas, acima de tudo, é o "resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida" (Ministério da Saúde, 1987, p. 12).

Santos (2017) explicita que o SUS é constitucionalmente definido como o resultado da combinação das ações e serviços públicos de saúde, organizados em

uma rede regionalizada e hierárquica. Essa integração é o que dá origem ao sistema único, sendo responsabilidade compartilhada entre todos os níveis de governo o cuidado com a saúde. O SUS é fundamentado em princípios doutrinários que garantem sua legitimidade, que incluem: Universalidade, Equidade e Integralidade. E para garantir a eficácia de seu funcionamento, o sistema também se baseia em princípios organizativos, como Regionalização, Descentralização, Hierarquização e Participação social.

Embora possua uma base legal sólida para sua implementação e organização, a política pública de saúde enfrenta desafios significativos para sua efetivação por diversos fatores. De acordo com o CFESS (2010), entre esses desafios estão a desigualdade no acesso da população aos serviços de saúde, a dificuldade em desenvolver práticas baseadas na integralidade, os obstáculos para garantir equidade no financiamento do setor, as oscilações nas iniciativas de controle social e a falta de articulação entre os movimentos sociais, entre outros aspectos. Esses problemas resultam de um cenário mais amplo que se desenha desde a década de 1990, com a chegada da ideologia neoliberal ao país, impactando profundamente as políticas sociais, incluindo a saúde. Apesar dos avanços trazidos pelo Projeto da Reforma Sanitária e da consolidação do SUS na Constituição de 1988 e nas Leis Orgânicas da Saúde, a proposta da Reforma Sanitária passou a ser questionada, e, na segunda metade da década de 1990, consolidou-se um modelo de saúde mais alinhado ao mercado e à lógica privatista. Este projeto,

> [...] pautado na política de ajuste, tem como tendências a contenção dos gastos com a racionalização da oferta e a descentralização com isenção de responsabilidade do poder central. Ao Estado cabe garantir um mínimo aos que não podem pagar, ficando para o setor privado o atendimento aos cidadãos consumidores, que têm acesso ao mercado. Suas principais propostas são: caráter focalizado para atender às populações vulneráveis por meio do pacote básico para a saúde, ampliação da privatização, estímulo ao seguro privado, descentralização dos serviços em nível local e eliminação da vinculação de fonte com relação ao financiamento (CFESS, 2010, p. 20).

Dentro desse cenário de disputas e relações de poder, a política pública de saúde no Brasil busca se firmar. A lógica privatista impôs obstáculos significativos à concretização do SUS, que hoje se traduzem em desafios para garantir o acesso universal à saúde. À medida que o Estado fortalece sua adesão à ideologia neoliberal, menos recursos e garantias são destinados à saúde pública, comprometendo a implementação e a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis de atenção, afetando, assim, toda a estrutura do SUS. Como destacam Oliveira e Ghiraldelli

(2019), a ascensão do modelo neoliberal impôs dificuldades à consolidação da política pública de saúde, dificuldades que se tornaram ainda mais evidentes com as contrarreformas promovidas pelos últimos governos. Essas medidas resultaram no sucateamento da saúde pública, na terceirização dos profissionais, no avanço da privatização do SUS e no subfinanciamento das políticas de saúde, impactando diretamente o acesso da população a um atendimento de qualidade.

Atualmente, a configuração do SUS se dá pela disputa entre três projetos distintos e antagônicos existentes na sociedade brasileira na área da saúde. De acordo com Bravo e Correia (2012), existem dois modelos privatistas concorrendo com o projeto de saúde pública e gratuita defendido pelo Movimento de Reforma Sanitária, projeto esse construído a partir de meados dos anos 1970, com base nas lutas populares e sindicais pelo direito à saúde e nos posicionamentos críticos às limitações do modelo médico assistencial previdenciário. É um movimento que traz um novo referencial para a explicação do processo saúde-doença, o modelo da determinação social.

Segundo Silva (2024), o conceito de determinação social da saúde reconhece que o processo de saúde e doença é influenciado pelas condições de produção e reprodução social dentro do sistema capitalista. Esse contexto determina as formas como as pessoas vivem, adoecem e morrem (Correia, 2021). Dessa forma, parte-se do princípio de que as desigualdades sociais, resultantes da distribuição desigual de riquezas, refletem-se no acesso diferenciado a recursos como renda, saúde, educação e cultura. Nessa perspectiva, a saúde possui um caráter universal, configurando-se como direito social, a ser garantido por políticas públicas intersetoriais e ações em saúde com qualidade, respondendo a todas as necessidades da população, executadas, primordialmente, pelo próprio Estado.

Além do projeto da Reforma Sanitária, um outro projeto em disputa é o projeto privatista, que se inicia no período da ditadura civil militar, tem sua lógica orientada pelas regras de mercado e fundamentada na exploração da doença como sua principal fonte de lucros, propondo a total privatização do setor, como já abordamos. Possui fortes vínculos com o capital internacional, através de sua relação com o complexo financeiro industrial médico, hospitalar, farmacêutico e de insumos. Esse modelo defende que os recursos públicos sejam direcionados apenas para serviços de maior custo, como os de atenção terciária e quaternária, enquanto as atenções primária e secundária seriam privatizadas e disponibilizadas apenas para aqueles que

não pudessem arcar com os custos. Além dessas características, este modelo também explora a população que faz uso de serviços, através da compra direta de consultas, procedimentos e exames, ou utilização de planos e convênios privados.

Já a partir da década de 1990, passa a atuar também na execução de ações de saúde, substituindo o Estado no provimento de serviços através dos chamados "Novos Modelos de Gestão" (Organizações Sociais, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, Parcerias Público-privadas e Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, entre outros) que, associado a subvenções e isenções fiscais, avança sob o fundo público como uma nova forma de garantia de acumulação de capital (Bravo; Matos, 2004).

Este cenário retrata o desmonte das políticas sociais que se configura a partir do conjunto ideológico que ficou conhecido como neoliberalismo, introduzido no Brasil a partir dos anos de 1990 e que preconiza, maior liberdade das forças do mercado, desregulamentação, privatização das empresas e do patrimônio público, abertura para o exterior e menor intervenção estatal. Desta maneira, quando o Estado se desresponsabiliza das políticas sociais e dos gastos sociais, e os espaços ocupados pelas políticas sociais (previdência, saúde, educação, assistência social, habitação etc.) são convertidos em serviços mercadológicos e, portanto, transformados em negócios operados pela "iniciativa privada", temos estabelecida a disputa do fundo público[27]. Como nos aponta Behring (2021), o fundo público atua na reprodução do capital, retornando para seus segmentos, principalmente em momentos de crise, para socorrer o capital, e cada vez menos atua na reprodução da força de trabalho, reduzindo os investimentos na implementação de políticas sociais. Portanto,

> considerar políticas sociais as diversas formas de privatização do fundo público, estatal, transferidos para os mais variados agentes privados [...] significa contribuir para a disseminação e para a consolidação do fetiche de que o capital e os estratégicos arranjos materiais e ideológicos de sua reprodução podem operar direitos sociais de maneira coletiva, pública e universal intermediados por organismos privados que não possuem a abrangência do Estado. As ações realizadas por instituições do capital sobre a "questão social" não poderão ir além de intervenções restritas e de medidas focalizadas em razão de o "universal" possível ao modo de produção capitalista ter por limite a existência da propriedade privada e a extração de trabalho excedente (Granemann, 2007, p.4).

[27] O fundo público assume tarefas e proporções cada vez maiores no capitalismo contemporâneo, diga-se, em sua fase madura e decadente fortemente destrutiva na atualidade, com o predomínio do neoliberalismo e da financeirização, não obstante todas as odes puramente ideológicas em prol do Estado mínimo, amplamente difundidas desde a década de 1980" (Behring, 2021, p.32).

Também é possível mencionar um terceiro projeto, conhecido como Reforma Sanitária Flexibilizada ou “SUS possível”, mas ainda com aspectos privatistas. Esse modelo assume características próprias dentro das contradições que marcam a implementação do SUS, especialmente no contexto de reconfiguração do Estado brasileiro e do progressivo desmonte e subfinanciamento das políticas públicas, em conformidade com as diretrizes da política macroeconômica adotada no país pautada pelo Consenso de Washington (1989). O chamado "SUS possível" se estrutura a partir de arranjos institucionais, estratégias gerenciais e maior responsabilização dos profissionais de saúde, buscando adequar a política pública às demandas de um modelo que enfraquece a proposta original da Reforma Sanitária. No entanto, essa adaptação ocorre por meio de concessões que, muitas vezes, vão contra os interesses dos trabalhadores da saúde e comprometem a plena garantia do direito à saúde (Bravo, 2013).

Esse projeto ganha força ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). No primeiro mandato do governo Lula, logo no início do governo, é divulgado que seria um grande desafio a incorporação da agenda ético-política da Reforma Sanitária e, o que se constatou foi a manutenção da disputa entre os dois projetos: reforma sanitária e privatista. Em alguns aspectos, o governo procurou fortalecer o primeiro projeto e, em outros, o segundo.

De acordo com Bravo e Menezes (2013) as iniciativas voltadas para a atenção básica demonstraram o comprometimento do governo em expandir e consolidar o Programa Saúde da Família, por meio do aumento dos recursos financeiros e da ampliação das equipes de saúde da família. Em relação à atenção hospitalar e aos serviços de alta complexidade, tivemos a intensificação da integração dos hospitais universitários (HUs) ao Sistema Único de Saúde (SUS), por meio de diversas ações, como: reposição do quadro de funcionários desses hospitais; reformulação do modelo de financiamento dos HUs; aprimoramento das unidades de emergência com a implementação do Programa Nacional de Atenção Integral às Urgências e a criação do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU); além do incentivo à formação de Centrais de Regulação Regionais para os atendimentos de urgência. Esse processo envolvendo os HUs resultou na formulação de uma política voltada à criação de indicadores para o credenciamento e qualificação dessas instituições. Embora essa política contemplasse pontos relevantes, ela também permitiu ao governo realizar uma avaliação mais detalhada sobre o desempenho dos HUs. A partir dessa

análise, foram obtidas informações que embasaram a proposta de alteração na natureza jurídica dessas unidades (fundações privadas) e na redefinição de seu papel social. O relatório destacou que os principais problemas enfrentados pelos HUs não estão relacionados à escassez de recursos, mas sim ao desperdício provocado por falhas na gestão, no planejamento e na articulação entre os diferentes níveis de governo.

No campo da assistência farmacêutica, o governo buscou expandir os laboratórios públicos, implantou as farmácias populares e intensificou a fiscalização e o controle sobre os medicamentos. No entanto, sua atuação em relação à regulação e ao monitoramento da saúde suplementar foi limitada e pouco incisiva. Sobre os Programas Especiais, foram mantidas as ações voltadas para o combate ao tabagismo e à AIDS. No que se refere à saúde da mulher, houve iniciativas direcionadas à redução da mortalidade materna e à construção de uma política específica para essa área.

Quanto ao controle social, observou-se um progresso com a criação da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, cuja função era promover o fortalecimento da participação da sociedade e organizar diversas conferências em conjunto com o Conselho Nacional de Saúde, o que de fato aconteceu com a XII Conferência Nacional de Saúde e mais outras cinco conferências com vários temas significativos para a área da saúde ao longo desse período, como saúde bocal, ciência e tecnologia, saúde do trabalhador, gestão do trabalho e educação em saúde e saúde indígena.

Entretanto, o governo deixou de enfrentar pontos estruturais, como a universalização dos serviços, o financiamento adequado, a política de gestão do trabalho e educação na saúde, e a implementação efetiva da Política Nacional de Medicamentos.

No segundo mandato do governo Lula, quem passou a comandar o Ministério da Saúde foi um político que havia contribuído para a elaboração do Projeto da Reforma Sanitária na década de 1980. No entanto, ele não abordou algumas questões fundamentais do pensamento reformista que vinha sendo desenvolvido desde meados dos anos 1970, como a noção de seguridade social, as políticas relacionadas à formação e gestão de profissionais da saúde, bem como a saúde do trabalhador. Por outro lado, apresentou propostas que vão na direção oposta ao projeto original, como a implantação de um novo modelo jurídico-institucional para os hospitais

públicos, por meio da criação de Fundações Estatais com personalidade jurídica de direito privado.

Como salientado por Bravo e Menezes (2013) em seus estudos sobre a política de saúde, esta foi a proposta mais alarmante.

> Em 2009, a proposta das Fundações Públicas de Direito Privado é reapresentada ao Congresso Nacional, em caráter de urgência, na contramão do que o Conselho Nacional de Saúde tem defendido, revelando a intenção-ação do governo de esvaziar o controle social democrático na saúde, de implementar a lógica privatista, de controlar o movimento dos trabalhadores, com o fim da estabilidade do RJU – subjugando trabalhadores às intencionalidades dos gestores. A proposta descaracteriza o SUS Constitucional nos seus princípios fundamentais e todas as proposições que o Movimento Popular pela Saúde e o Movimento de Reforma Sanitária sonharam construir em suas lutas desde meados dos anos 1970. Substitui-se o interesse público por interesses particularistas numa privatização perversa do Estado brasileiro, o que infelizmente não é novidade na cena pública nacional. Todas essas modificações, entretanto, são ancoradas em valores que foram ressignificados, como a democracia, a qualidade, a transparência, a eficiência e a eficácia (p. 32).

Bravo, Lima e Correia (2020) explicitam que o modelo de gestão das Organizações Sociais e fundações segue a tendência crescente de transferência da administração e dos recursos públicos para o setor privado, conhecido como “público não estatal”, ou para instituições formalmente estatais, mas com natureza jurídica de direito privado. Essa apropriação dos recursos públicos na área da saúde beneficia o setor privado, que assume a gestão das unidades de saúde. Esse processo caracteriza uma forma de privatização não tradicional, pois não envolve a venda direta de empresas públicas, mas sim a terceirização da administração dos serviços públicos por meio de contratos de gestão com entidades privadas, incluindo a transferência de recursos, infraestrutura, equipamentos e pessoal.

Correia (2017) ao abordar este cenário salienta que este modelo de gestão permite “a regência dos interesses do mercado, dentro das instituições estatais e as liberta das amarras impostas pelas regras da administração pública do Estado” (p. 78). No entanto, a transferência da administração da saúde para entidades não estatais não tem solucionado desafios como a escassez de profissionais, a demora no atendimento, a falta de medicamentos e as condições precárias das unidades de saúde.

Segundo Pequeno, Alves e Trindade (2024) embora a pressão popular tenha impedido que esse projeto substituísse completamente a proposta original do SUS, defendida pelo Movimento de Reforma Sanitária, a falta de investimentos tem

comprometido as ações em saúde, especialmente na atenção primária. Esse enfraquecimento gera uma série de desafios para os demais níveis de atenção à saúde, como já mencionado.

Bravo, Pelaez e Pinheiro (2018) asseveram que as disputas entre esses três projetos mencionados – Reforma Sanitária, Privatista e Reforma Sanitária Flexibilizada - , estão inseridas no próprio desenvolvimento do sistema capitalista em sua fase neoliberal. Essa fase é marcada pela redução do papel do Estado na sociedade, pela retirada de direitos da classe trabalhadora, pela adoção de políticas públicas focalizadas em grupos mais vulneráveis e pela crescente influência do mercado em diferentes aspectos da vida social. Diante da crise estrutural do capital, a saúde tornou-se um setor de grande interesse para grupos econômicos, que buscam lucrar e expandir a lógica privada dentro dos espaços públicos. Esse movimento coloca em risco o caráter público e universal da saúde, um princípio fundamental defendido pelo Movimento de Reforma Sanitária e pelos trabalhadores da área. Isto porque, como já sinalizado, desde os anos de 1990 há um avanço do Projeto de Saúde Privatista.

Durante o governo de Dilma Rousseff, Bravo e Menezes (2013) explicitam que a parceria entre o setor público e o privado foi ainda mais intensificada, especialmente na área da gestão em saúde. Ainda no final da gestão do governo anterior, foi apresentada a Medida Provisória (MP) 520, em 31 de dezembro de 2010, que permitia ao Poder Executivo criar a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH). Trata-se de uma empresa pública com natureza jurídica de direito privado, vinculada ao Ministério da Educação, com o objetivo de reestruturar os Hospitais Universitários (HUs) federais. Vale ressaltar que essa MP previa também a possibilidade de a EBSERH assumir a gestão de qualquer hospital vinculado ao SUS. Como o prazo para votação da medida expirou em junho de 2011, o governo reapresentou a proposta como Projeto de Lei (PL 1749/2011), mantendo quase integralmente o conteúdo original. A EBSERH foi oficialmente criada por meio da Lei nº 12.550, sancionada pela presidenta Dilma em 15 de dezembro de 2011, apesar das críticas e da rejeição expressa durante a XIV Conferência Nacional de Saúde.

Além disso, ainda segundo as autoras, o governo federal iniciou tratativas com grandes operadoras de planos privados de saúde – em sua maioria com participação significativa de capital estrangeiro e financiadoras da campanha de Dilma – para implementar um conjunto de medidas que aumentaria a destinação de recursos

públicos a esse setor. Isso se daria por meio da redução de tributos, novas opções de financiamento e outros incentivos voltados à expansão do mercado. Na prática, essa proposta visava ampliar o acesso à saúde por meio de planos e seguros privados, ao invés de fortalecer os serviços públicos oferecidos pelo SUS. Essa lógica compromete o princípio constitucional que define a saúde como um direito de todos, ao transformar o acesso aos serviços de saúde em uma mercadoria, voltada principalmente às classes C e D, como parte da estratégia de crescimento econômico adotada.

Desta forma, durante os governos do Partido do Trabalhadores (PT), consolidou-se o projeto da Reforma Sanitária Flexibilizada, que trazia traços privatistas para atender as necessidades impostas pelo capital, apontados anteriormente, mas com algumas iniciativas de manutenção dos princípios e diretrizes do SUS colocados na CF88 e nas Leis Orgânicas da saúde. No entanto, as articulações parlamentares, jurídicas e midiáticas que resultaram na destituição de Dilma Rousseff da presidência da República, com o golpe em 12 de maio de 2016, por parte de diversas frações da burguesia e outros aliados, a chamada “aliança de privilégios”, já apontada no capítulo I deste estudo, evidenciou as fragilidades da democracia burguesa e a insatisfação da elite dominante com a política de conciliação de classes adotada pelos governos petistas. No entanto, o desfecho das eleições acabou se desviando dos objetivos originalmente pretendidos pelos articuladores do golpe (Demier, 2019). Em seu lugar, de forma contestada, assumiu Michel Temer, representante dos setores mais conservadores, reacionários e retrógrados da sociedade brasileira.

Segundo Bravo, Pelaez e Pinheiro (2018), o governo de Temer, considerado ilegítimo por muitos, representa uma restauração conservadora de um modelo político ultraneoliberal, abertamente alinhado aos interesses do capital. Seu objetivo é solucionar os desafios da acumulação de riqueza, beneficiar a elite econômica do país e reforçar sua dependência do capital internacional. Logo no início, três documentos foram divulgados expondo as principais propostas para o governo formuladas pelo PMDB que indicam um aumento na velocidade e na intensidade de ações que enfraquecem o Estado brasileiro, marcando uma nova etapa de contrarreformas estruturais que comprometem os direitos dos trabalhadores. Aqui, salientaremos os principais rebatimentos destes documentos na saúde.

O primeiro deles foi a “Agenda Brasil” que tinha o objetivo de impedir o pagamento pelo SUS de tratamentos experimentais, sob o argumento de evitar a

judicialização da saúde; maior desvinculação de Receitas da União; e introdução do copagamento no SUS, ou seja, começar a cobrar por consulta, exames e outros procedimentos dentro do sistema público de saúde, de acordo com a renda do cidadão, indo de encontro com os princípios fundamentais do SUS, sobretudo o da universalidade, que determina que todos os cidadãos brasileiros, sem qualquer tipo de discriminação, tenham direito ao acesso às ações e serviços de saúde de forma gratuita. Entretanto, o governo abandonou essa última proposta devido à forte reação negativa de diversos movimentos sociais que defendem o SUS.

Outro documento significativo foi a “Ponte para o futuro” que trouxe a necessidade de maior ajuste fiscal para ampliar o crescimento econômico; acabar com as vinculações constitucionais, como no caso da saúde e educação, maior cooperação do Estado com o setor privado na abertura dos mercados externos; executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, fortalecimento ainda mais a lógica de gestão do SUS por meio das Organizações Sociais como já mencionado.

Também tivemos a “Travessia social” que no que se refere à Saúde e ao SUS, destaca como pontos relevantes a prioridade na gestão, tratando a má administração do sistema como um problema central; a necessidade de concentrar os esforços na população que não tem condições de arcar com planos de saúde privados; e a promoção da ampliação da cobertura desses planos. Neste processo de ampliação, tivemos também a proposta dos planos de saúde acessíveis que altera o papel do Estado e representa um grande retrocesso, pois impõe diversas limitações de cobertura, comprometendo o princípio da integralidade da assistência.

Além disso, mudanças na política de saúde mental foram avaliadas como uma ameaça aos avanços da Reforma Psiquiátrica no país. Através da Portaria 3.588/2017 (BRASIL, 2017), o Governo implementou modificações na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), favorecendo a retomada das internações em hospitais psiquiátricos, a criação de leitos em hospitais gerais e a ampliação de serviços ambulatoriais, com o direcionamento de mais recursos para essas iniciativas. Essa política tem sido alvo de críticas por não ter contado com a participação social em sua formulação e por contrariar o modelo de atenção em saúde mental baseado na desinstitucionalização e reabilitação psicossocial de pessoas com transtornos mentais, conforme estabelecido na Lei 10.216/2001 (BRASIL, 2001).

Com relação a aprovação da Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), também ocorreu sem um amplo debate com a sociedade, sendo restringida a uma consulta pública online realizada em um período muito curto de tempo. No novo documento, foram estabelecidas formas de financiamento para modelos assistenciais que não exigem equipes multiprofissionais com a participação de agentes comunitários de saúde (ACS), permitindo a organização da Atenção Básica com diretrizes contrárias aos princípios que orientam a Atenção Primária à Saúde (APS).

> Também causa estranheza a referência à diferenciação de ações e serviços *essenciais* e *ampliados* a serem executados na Atenção Básica, o que pode configurar restrições ao acesso à assistência, legitimando sua configuração como uma política focalista e restrita a populações mais vulneráveis ou agravos mais comuns, limitando-se a oferta do *mínimo do mínimo* no que consta aos serviços oferecidos à população. Outra questão à política aprovada refere-se à redução da carga horária da equipe de 40 horas, podendo ser de 10 horas (Bravo, Pelaez e Pinheiro, 2018, p.16).

Uma das marcas do governo Temer, como já mencionado, foi a estreita colaboração com o setor empresarial da saúde, evidenciada nas propostas de alteração da política de saúde apresentadas durante sua gestão. A principal iniciativa do setor privado durante o governo foi a criação do documento *Coalizão Saúde Brasil: uma agenda para transformar o sistema de saúde*, divulgado em 2017 e desenvolvido pelo Instituto Coalizão Brasil, composto por representantes da cadeia produtiva da saúde, com o propósito de reformular e fortalecer um novo modelo de sistema de saúde no país. Segundo Bravo, Pelaez e Pinheiro (2018) este grupo defende a ideia de que os setores público e privado devem atuar de forma integrada para garantir um cuidado contínuo. Essa integração implicaria maior participação da iniciativa privada na gestão dos serviços por meio de um novo modelo de governança. Há preocupações em relação à influência dos empresários na disseminação de ideias e no embate político-ideológico, assim como no risco de apropriação de conceitos do SUS, que poderiam ser ressignificados de maneira distinta de seus princípios originais.

Desta maneira, no governo Temer temos a aceleração dos processos de contrarreforma e a continuidade do processo de privatização não clássica na saúde, que foi adensado pela PEC 95/2016, com o congelamento de recursos orçamentários para as políticas sociais por vinte anos.

Segundo Borges e Matos (2020), nas eleições de 2018, o cenário político tomou um rumo extremo e autoritário, resultando na ascensão de Bolsonaro ao poder. Seu

governo adotou propostas ainda mais prejudiciais e, já no primeiro ano, conseguiu aprovar as reformas da Previdência e trabalhista.

Matos (2020) caminha nesta direção ao afirmar que, o governo Bolsonaro também adotou uma política de saúde com características autoritárias, dando continuidade ao caminho aberto pelo governo Temer. Sua eleição, baseada em um discurso de direita e conservador, gerou debates sobre a natureza extrema de seu governo, sendo amplamente classificado como de extrema direita. Mais do que isso, essa visão política se manifesta em suas declarações, que atacam os direitos humanos, a herança indígena e africana do povo brasileiro, a liberdade de orientação e expressão de gênero, entre outros aspectos da diversidade humana. Essas posturas evidenciam um viés neofascista, e algumas análises indicam que, apesar de o país não estar sob um regime fascista formal, o governo apresenta ideias e práticas alinhadas a essa ideologia.

Durante seu governo, na área da saúde, persistiram medidas que enfraquecem o SUS, com a destinação de recursos e incentivos para o setor privado. No campo da assistência social, houve um endurecimento dos critérios para acesso ao Bolsa Família e ao Benefício de Prestação Continuada (BPC). Além disso, a Previdência Social sofreu grandes impactos, com a implementação de novas regras nos cálculos atuariais para aposentadorias e no acesso a benefícios, como as pensões.

Portanto, as ações do governo Bolsonaro na saúde foram de continuidade do desfinanciamento do SUS, manutenção das parcerias público-privadas. Neste período, também tivemos o fim do Programa Mais Médicos, com a saída de profissionais cubanos/as nas áreas de cobertura da atenção básica à saúde, deixando amplas regiões do país descobertas de assistência médica. Inclusive, em 2020, em plena pandemia do novo coronavírus, foi criada a Agência para o Desenvolvimento da Atenção Primária à Saúde (ADAPS) que aprofundou a precarização do trabalho em saúde e promoveu a terceirização da rede de atenção primária à saúde, com modelo de gestão semelhante às Organizações Sociais.

Dando sequência a essas medidas, o governo Bolsonaro publicou a Nota Técnica do Ministério da Saúde nº 11/2019. Esses documentos representaram um grande retrocesso para a reforma psiquiátrica brasileira, ao implementar ações como a incorporação das Comunidades Terapêuticas e dos Hospitais Psiquiátricos à Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) como serviços oficiais. Além disso, adotou a abstinência como principal estratégia para o combate ao uso abusivo de drogas e

substâncias psicoativas, eliminando, por meio de um decreto assinado pelo presidente em abril de 2019, a política de redução de danos. O governo também reintroduziu a eletroconvulsoterapia como método de tratamento e desconsiderou a proposta de serviços substitutivos. Vale destacar que, ao se opor à legalização de drogas e substâncias psicoativas, essa gestão reforça uma abordagem punitivista que contribui para a perpetuação da violência (Matos, 2020).

Outro ponto que merece destaque, apontado por Matos (2020), com relação às investidas de ordem conservadora e de desmonte do governo bolsonarista na saúde, foi a forma como lidou com a política de enfrentamento à epidemia de HIV-Aids. Nossa política, se transformou em uma referência internacional no tratamento de HIV/Aids ao envolver estratégias de prevenção, busca do diagnóstico precoce e tratamento com dispensação gratuita de medicação. Entretanto, uma das ações do governo, foi a descontinuidade do Departamento de IST, Aids e Hepatites Virais e sua aglutinação com outros, no Departamento de Doenças de Condições Crônicas e IST, usando como justificativa uma questão administrativa. Ficou evidente, à época, que esta ação trazia um viés conservador e de exclusão de determinados grupos da população, quando o presidente da República declarou que o governo não deveria custear o tratamento de pessoas que se infectaram por sua responsabilidade. Assim,

> Despontencializar a política de enfrentamento ao HIV-Aids, associando o direito ao tratamento à promiscuidade, especialmente por parte da população LGBT, e "dialogar" com o público de que se deveria investir recurso em outros setores que atuassem para "todos/as" (enquanto na verdade é o desfinanciamento dos direitos sociais no seu conjunto) é naturalizar a exclusão, por parte do Estado, de sua responsabilidade com segmentos da sociedade. Mais uma vez aqui está explicita a política de eliminação (Matos, 2020, p. 10).

Além de todos esses retrocessos mencionados, ainda durante o governo de Bolsonaro, ocorreu, a partir de março de 2020, a pandemia da Covid-19. Entretanto, como explicita Soares, Correia e Santos (2021), durante a maior crise sanitária global, o governo federal minimizou a gravidade da pandemia, alinhando-se a um projeto político de extrema direita que prioriza o lucro em detrimento da vida, resultando na banalização das mortes. Mesmo diante do consenso entre especialistas, o presidente Bolsonaro questionou a veracidade dos números de casos e óbitos registrados. Além disso, seu governo se destacou pela ausência de uma coordenação nacional efetiva, deixando de fornecer diretrizes unificadas para estados e municípios. Como resultado,

houve uma fragmentação deliberada das decisões, transferindo a responsabilidade para as gestões estaduais e municipais.

Ainda segundo as autoras, no que diz respeito à gestão do Ministério da Saúde, durante a pandemia, o governo Bolsonaro nomeou três ministros diferentes para o cargo, que não deram conta de gerenciar e/ou não tinham competência técnica para ultrapassar os desafios impostos pela pandemia. O primeiro-ministro da Saúde, Luís Henrique Mandetta, embora defensor de interesses privatistas, buscou introduzir um mínimo de racionalidade científica no combate à pandemia. No entanto, ele não questionou a limitada destinação de recursos nem a ausência de medidas mais amplas para o enfrentamento da crise. Seu sucessor, Nelson Teich, também vinculado ao setor privado e sem experiência na gestão do SUS, permaneceu pouco tempo no cargo. Ambos deixaram o ministério ou foram demitidos por divergirem da postura negacionista do presidente Jair Bolsonaro. Já o terceiro ministro, Eduardo Pazuello, um militar sem formação na área da saúde, promoveu a militarização do ministério e desmantelou sua estrutura técnica, substituindo o alto escalão por militares sem experiência na área. Além disso, sua gestão restringiu o acesso a informações e dados sobre a pandemia e a condução das políticas de saúde.

Assim, a pandemia da covid-19 causou graves consequências econômicas, políticas e sociais em todo o mundo, mas no Brasil, diante da postura adotada pelo governo, os desafios nesse contexto se tornaram ainda mais intensos, especialmente em um cenário marcado por profundas desigualdades sociais e com um posicionamento do governo na direção oposta ao conhecimento científico, expressando claramente a preocupação com os lucros dos empresários.

Importante ressaltar ainda, como afirmam Borges e Matos (2020) que o enfrentamento da pandemia evidenciou as degradantes condições de trabalho, além das tentativas de redução salarial, censura e outras práticas prejudiciais. Além disso, ficaram evidentes os ataques à democracia, com o governo promovendo perseguições ideológicas à imprensa e tentando substituí-la pela disseminação de "Fake News" nas redes sociais, que se tornaram seu principal meio de comunicação com a população.

> Diante do exposto, pode-se afirmar que a pandemia da covid-19 no Brasil desvelou ainda mais o projeto protofascista do governo Bolsonaro, que contribuiu de forma decisiva para a morte de milhares de brasileiros, sobretudo pretos e pobres. Ao não investir recursos suficientes e de forma racional, ao não articular a política em nível federal, ao apresentar um

> discurso negacionista e não alinhado com as recomendações da OMS e ao desestruturar tecnicamente o órgão gestor máximo da política de saúde. Enfim, ao contrário de articular e organizar o enfrentamento, a política de saúde do governo federal desarticulou e desorganizou as respostas necessárias e urgentes requeridas (Soares, Correia e Santos, 2021, p.123).

No que se refere ao Serviço Social, com a pandemia da Covid-19, observa-se a retomada de requisições profissionais conservadoras, de demandas institucionais aos profissionais que sugerem, ações coercitivas e disciplinadoras, práticas reacionárias, fundamentadas em interpretações equivocadas e até preconceituosas em relação à população atendida e ao papel do Serviço Social, tais como: comunicação de óbito, repasse de informações sobre quadro clínico, transferência de unidade de saúde, solicitação de ambulância, mediação de conflitos, entre outras. Todas essas questões apresentam desafios cotidianos ao profissional que pretende realizar seu trabalho na direção do projeto ético-político do Serviço Social e em consonância com os princípios e diretrizes do SUS.

Esse modelo privatista que vem imperando na saúde pública do país, impôs e continua impondo ao assistente social demandas que resgatam traços do conservadorismo profissional, especialmente em um contexto em que, além da agenda político-econômica voltada ao capital, observa-se um aprofundamento do conservadorismo. Atualmente, presencia-se a ascensão de um ultraneoliberalismo, que incentiva práticas reacionárias, intensifica a retirada de direitos e atende aos interesses do grande capital. Esse cenário tem gerado impactos devastadores para a sociedade e a classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que fortalece perspectivas neoconservadoras dentro do Serviço Social. Bravo e Matos (2006) já apontavam como demandas requisitadas aos assistentes sociais a seleção socioeconômica da população usuária, a atuação psicossocial através do aconselhamento, ação fiscalizatória aos usuários dos planos de saúde, assistencialismo por meio da ideologia do favor e predominância de abordagens individuais, demandas que atualmente só se agudizaram.

No caso da saúde, como aponta a pesquisa realizada por Vasconcelos (2002), apesar dos assistentes sociais afirmarem seu compromisso com o fortalecimento do SUS e com o projeto ético-político da profissão, efetivamente, muitos não conseguem construir uma prática que viabilize esta perspectiva.

De acordo com Matos (2013), nota-se que a atuação dos assistentes sociais nos serviços de saúde demonstra uma abordagem pouco crítica e desconectada dos

projetos mencionados. Independentemente do tipo de unidade em que atuam, seja em centros de saúde ou hospitais de alta complexidade, sua rotina segue um padrão semelhante: interagem com os usuários após o atendimento médico para identificar suas necessidades e viabilizar os encaminhamentos e orientações indispensáveis à efetivação da consulta. O autor destaca que as informações disponíveis sobre a atuação do assistente social na área da saúde revelam uma discrepância entre o trabalho desenvolvido e os significativos avanços representados pelo projeto ético-político profissional e pela Reforma Sanitária. Segundo ele, essa diferença pode ter origem em dois fatores que estão interligados.

> O primeiro se refere à dificuldade de se efetivar, por parte dos governos de diferentes esferas, a política universal e de direitos que o SUS preconiza, bem como à forma como está estruturado o trabalho coletivo em saúde, que se configura por meio de várias ações profissionais fragmentadas, sobrepostas, com pouca ou nenhuma interdisciplinaridade, tendo como objeto de suas ações a doença e não a saúde propriamente dita. Esta problemática não atinge só o trabalho dos assistentes sociais, mas, sim, o coletivo dos trabalhadores da saúde. O outro fator refere-se à nebulosa concepção da própria categoria dos assistentes sociais, e também dos outros trabalhadores da saúde, sobre qual a particularidade do seu exercício profissional no âmbito do SUS (Matos, 2013, p.62).

Sabemos que a questão social se expressa de diferentes maneiras e, portanto, é essencial o estudo das situações concretas. A saúde, como qualquer outro campo de trabalho profissional, apresenta particularidades que necessitam ser conhecidas pelos profissionais que atuam na área. Dessa forma, é essencial entender os fatores que influenciam a política de saúde e os impactos que ela gera tanto no trabalho realizado dentro da instituição quanto na vida dos usuários.

Costa (2006) traz contribuições importantes para pensarmos nas particularidades do trabalho do Serviço Social na saúde. Inicialmente, ela explicita que o trabalho coletivo nos serviços de saúde é determinado pelas condições históricas que marcaram o desenvolvimento da saúde pública no Brasil, pelas transformações tecnológicas, organizacionais e políticas que influenciam o Sistema Único de Saúde (SUS), bem como pelas formas de cooperação. Essas formas incluem tanto a cooperação vertical, que envolve a divisão sociotécnica e institucional do trabalho, quanto a cooperação horizontal, caracterizada pela expansão dos subsistemas de saúde, consolidando-se em uma rede de atividades, conhecimentos, hierarquias, funções e especializações profissionais.

Quando um profissional dos serviços de saúde interage com o usuário durante o processo de trabalho, forma-se entre eles um espaço de interseção que se manifesta exclusivamente nesses encontros. No contexto dos serviços de saúde, essa interseção ocorre de maneira compartilhada, pois o usuário não é apenas receptor dos benefícios do trabalho ou dos insumos, como medicamentos, mas também participa ativamente do processo. Isso acontece porque sua colaboração é essencial tanto para fornecer informações sobre seu estado de saúde quanto para seguir as prescrições médicas e recomendações terapêuticas. Nesse sentido, embora o processo de trabalho na saúde seja uma manifestação do processo produtivo em geral, destaca-se a especificidade que, devido à relação direta com o usuário, o profissional precisa direcionar sua atuação de forma autônoma, desenvolvendo habilidades para gerir seu próprio trabalho e alcançar os resultados esperados. Costa (2006) salienta que nos processos de trabalho da saúde pública, as particularidades do trabalho no setor respondem pelo fato de que:

> - Nos serviços de saúde pública, a força de trabalho é consumida em função da sua utilidade particular, que é "para uso" dos usuários dos serviços. Esse uso, entretanto, se dá a partir de relações mercantis, sejam elas materializadas no assalariamento dos trabalhadores do setor, seja através do consumo de mercadorias, como é o caso dos medicamentos, equipamentos, seja via mais-valia social. Sendo assim, *o trabalho não é imediatamente consumido* com a finalidade de gerar mais valor, apesar de ser objeto de mercantilização e de potencialização de mais-valia em outras esferas produtivas;
> - Esse uso se dá no interior do processo de produção dos serviços de saúde que requer uma relação direta entre quem produz e quem consome o serviço, exigindo coparticipação do(s) usuário(s) no próprio processo de sua concretização/produção;
> - Essa coparticipação, por sua vez, se realiza através do contato direto e imediato entre os trabalhadores da saúde e os sujeitos demandantes dos serviços, porque dessa interseção depende todo o desenvolvimento subsequente do processo de prestação do serviço, isto é, os momentos instituintes da realização daquele serviço;
> - Como o objeto da saúde incide sobre situações concretas (envolvem o processo de saúde-doença) e não sobre coisas, os resultados são de difícil previsão e o que se consome é o efeito presumido de uma determinada ação ou procedimento;
> - A produção e o consumo dos serviços de saúde ocorrem através de momentos instituintes, de forma parcial, dependendo da demanda, do nível de resolutividade das subunidades e níveis de complexidades dos serviços, dos recursos humanos, financeiros e das condições socioeconômicas, epidemiológicas e biopsicossociais da população usuária;
> - Os resultados do processo de produção e consumo dos serviços são sempre parciais e envolvem uma relação de concomitância entre produção e consumo (Costa, 2006, p.6/7).

É inquestionável a importância do trabalho do assistente social para a consolidação do SUS. Para realizar um atendimento, mesmo que pareça uma atividade simples, esse profissional precisa compreender não apenas o funcionamento da instituição ou unidade onde atua, mas também a lógica do sistema de saúde como um todo. Isso inclui o conhecimento da rede de atendimento, a dinâmica e a capacidade de resposta de outras instituições, sejam elas públicas ou privadas, que possam contribuir para suprir as necessidades da população, indo além da capacidade exclusiva dos serviços de saúde.

Dessa forma, como aponta Costa (2006), pode-se dizer que o assistente social atua dentro do processo de trabalho em saúde como um agente de articulação, funcionando como um elo essencial entre os diferentes níveis do SUS e entre este e outras políticas sociais setoriais. Isso permite concluir que sua principal função parece ser garantir, mesmo diante de desafios e obstáculos, a integralidade das ações. Matos (2013), corrobora com Costa ao afirmar que é nas lacunas geradas pela não implantação efetiva do SUS que o profissional de Serviço Social vem sendo demandado a intervir. Embora os serviços de saúde ainda sejam estruturados com foco no tratamento de doenças, a realidade tem demonstrado que outros fatores influenciam a concepção de saúde. As condições de vida da população usuária, como a pobreza, o envelhecimento e a falta de vínculos familiares, têm sido percebidas como desafios para esses serviços. No entanto, a resposta a essas questões tem sido frequentemente atribuída exclusivamente ao Serviço Social.

> Desse modo, pode-se concluir que a objetivação do trabalho do assistente social, na área da saúde, também cumpre o papel particular de buscar *estabelecer o elo "perdido", quebrado* pela *burocratização das ações*, tanto internamente entre os níveis de prestação de serviços de saúde, quanto, sobretudo, entre as políticas de saúde e as demais políticas sociais e / ou setoriais. Essa particularidade não apenas evidencia o reconhecimento técnico dessa prática profissional na equipe de saúde, mas a qualifica de modo particular no interior do processo de trabalho em saúde (Costa, 2006, p.39).

Como Costa (2006) aponta em seus estudos, para a maioria dos assistentes sociais que atuam na área da saúde, essas atividades são vistas como algo circunstancial e, por isso, não as consideram parte de um trabalho "técnico-profissional" essencial dentro da estrutura mais ampla da cooperação em saúde no Brasil. Muitos desses profissionais enxergam essas demandas como reflexo da falta de uma "especificidade" na profissão, do seu "baixo" status na hierarquia das ocupações ou até mesmo como uma forma de desqualificação do seu trabalho.

Essa visão tem levado parte dos profissionais da saúde a subestimar tanto a dimensão operativa quanto a política de suas práticas, reduzindo-as a uma questão de subordinação ou desvalorização profissional. No entanto, o que muitos assistentes sociais não percebem é que suas atividades são, na verdade, resultado das próprias contradições do sistema de saúde e das diferentes formas de gestão dessas questões. A concretização do trabalho profissional na área da saúde indica que, sempre que existirem barreiras ou restrições de natureza socioeconômica, cultural ou institucional que dificultem a realização completa dos procedimentos essenciais para o diagnóstico e o tratamento, o assistente social passa a integrar ativamente o processo coletivo de trabalho.

> Assim, discordamos do discurso profissional sobre a desqualificação da profissão na área da saúde, por entendermos que a efetiva subordinação da profissão na área se dá em função dos objetos prioritários da saúde pública ainda centrada em um modelo assistencial curativista individual, no qual as próprias contradições e precariedades do sistema são vistas de forma marginal e secundária nas práticas em saúde, bem como revela a sua indiferença em relação à realidade de desigualdades sociais a que está submetida a maioria da população usuária do SUS e a incapacidade do sistema de saúde, em atuar considerando as reais necessidades dessa população (Costa, 2006, p. 49).

É possível afirmar que as mudanças realizadas com a implementação do SUS até o momento ainda não foram suficientes para superar o modelo médico-hegemônico. Para que isso ocorra, o sistema de saúde precisaria direcionar suas ações para atender, de fato, às necessidades de saúde da população e estabelecer uma articulação intersetorial com outras políticas sociais que impactam diretamente as condições de vida, como habitação, saneamento, trabalho, educação, assistência social, previdência e acesso à terra, entre outras. Por isso mesmo, a luta pela superação do modelo médico hegemônico é condição fundamental para renovar os processos de trabalho em saúde na perspectiva da defesa da vida, nos quais também se inserem os assistentes sociais.

Matos (2013) também caminha nessa direção, salientando que nos serviços de saúde, onde os assistentes sociais são frequentemente encarregados de lidar com "problemas" decorrentes das contradições do sistema capitalista, é compreensível que muitos não reconheçam essas demandas como parte legítima de seu trabalho. No entanto, ao rejeitá-las, deixam de compreender suas origens e de enxergar o papel que desempenham dentro do trabalho coletivo. Somente ao enfrentar essa realidade

de maneira crítica será possível ao assistente social desenvolver novas estratégias de intervenção profissional.

Atualmente, como sinalizam Bravo, Pealez e Pinheiro (2018), debater a saúde como um direito universal, determinado pelas condições de vida e trabalho e como uma responsabilidade do Estado, representa um grande desafio no cenário político nacional. Esse debate está longe de ser simples ou fácil. Para avançar em propostas que estejam alinhadas aos princípios do SUS e, sobretudo, aos ideais da Reforma Sanitária das décadas de 1970 e 1980, é essencial resgatar seus fundamentos e bandeiras, além de mobilizar e organizar a sociedade em torno das questões sanitárias, assim como ocorreu no processo de redemocratização. No entanto, esse movimento precisa considerar as particularidades do contexto atual. Além disso, é necessário tornar explícitas as divergências históricas dentro do Movimento Sanitário, avaliar os avanços necessários e discutir estratégias, táticas e alianças para fortalecer essa luta.

No que tange ao Serviço Social, sabemos que toda intervenção profissional está repleta de um conjunto de valores e princípios que vão permitir ao assistente social suas escolhas teóricas, técnicas, éticas e políticas. Isso se dá no cotidiano profissional, por meio do exercício da sua autonomia, que será sempre relativa.

Nesse sentido, em seu trabalho profissional no cotidiano institucional, na saúde ou em qualquer outra área de atuação, os assistentes sociais podem reforçar diferentes projetos societários, materializando princípios e valores em direções sociais diferentes - e até antagônicas. Para fortalecer e guiar uma ação profissional pautada nos compromissos assumidos pela categoria profissional e nos princípios e diretrizes do projeto profissional, que tem fundamentos democráticos e progressistas em favor dos interesses da classe trabalhadora e na superação da sociabilidade burguesa é necessário que o assistente social tenha como referência alguns elementos que vão fundamentar esta ação.

De acordo com Forti e Coelho (2022), o profissional deve ter como referência o Código de Ética, a Lei de Regulamentação da Profissão e todo arcabouço teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo da profissão.

Além disso, para uma atuação competente e crítica é necessário a capacitação profissional e condições de trabalho que viabilizem a sua materialização.

Outro elemento importante para uma ação profissional alinhada à perspectiva crítica do Serviço Social é a teoria social crítica, que se configura como uma

ferramenta essencial para compreender e intervir no seu objeto de estudo. Nesse sentido, essa teoria e seu método de conhecimento são indispensáveis para captar a complexidade da realidade. Dessa forma, é crucial que o profissional desenvolva uma postura investigativa, indo além da superficialidade dos fenômenos imediatos. Para isso, é necessário ter uma visão ampla da dinâmica social, articulando o entendimento sobre a sociedade capitalista com as especificidades da formação socio-histórica do Brasil.

Outro aspecto essencial, explicitado pelas autoras, para uma atuação profissional crítica e voltada à concretização de valores democráticos é a centralidade da dimensão ético-política no exercício do Serviço Social. Isso significa que superar os desafios e limites que dificultam a materialização desses valores não pode se restringir a respostas meramente instrumentais ou operacionais. A dimensão ético-política é o que confere significado e direcionamento à ação profissional. Por isso, é fundamental que a dimensão técnico-operativa não esteja dissociada das dimensões teórico-metodológica e ético-política, uma vez que a dimensão técnico-operativa é como a nossa ação profissional se expressa na realidade, é o que dá materialidade à profissão e a dimensão teórico-metodológica responsável por subsidiar a ação profissional a partir de uma determinada leitura da realidade. Todas devem estar integradas para garantir uma atuação coerente e transformadora.

Compreender com clareza o significado desse compromisso, para fortalecer e defender o atual projeto crítico, exige um esforço tanto teórico quanto prático por parte dos profissionais. Esse esforço deve estar voltado para a concretização de valores e princípios democráticos alinhados a essa perspectiva no dia a dia da atuação profissional. Dessa forma, torna-se essencial buscar uma correspondência entre teoria e prática, garantindo coerência com os valores e princípios que orientam essa direção social.

Como apontado nos Parâmetros para Atuação dos Assistentes Sociais na Política de Saúde (2013), tendo como referência o conceito ampliado de saúde e os princípios e diretrizes do SUS, cabe ao Serviço Social elaborar estratégias que busquem reforçar e fomentar experiências nestes serviços que efetivem o direito social à saúde, cada vez mais suprimido no cenário atual, atentando que o trabalho do assistente social que queira ter como diretriz o Projeto Ético-Político Profissional tem de, necessariamente, estar articulado com o Projeto de Reforma Sanitária, sem perder de vista a articulação com outros segmentos que defendem o aprofundamento

do Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse sentido, considera-se que o Código de Ética da profissão apresenta ferramentas imprescindíveis para o trabalho dos assistentes sociais na saúde em todas as suas dimensões. Portanto, pensar e realizar uma ação competente e crítica do Serviço Social na área da saúde consiste em:

> **Estar articulado e sintonizado ao movimento dos trabalhadores e de usuários que lutam pela real efetivação do SUS**; **Conhecer as condições de vida e trabalho dos usuários**, bem como os determinantes sociais que interferem no processo saúde-doença; **Facilitar o acesso de todo e qualquer usuário aos serviços de saúde da instituição e da rede de serviços e direitos sociais,** bem como de forma compromissada e criativa não submeter à operacionalização de seu trabalho aos rearranjos propostos pelos governos que descaracterizam a proposta original do SUS de direito, ou seja, contido no projeto de Reforma Sanitária; **Buscar a necessária atuação em equipe, tendo em vista a interdisciplinaridade da atenção em saúde; Estimular a intersetorialidade**, tendo em vista realizar ações que fortaleçam a articulação entre as políticas de seguridade social, superando a fragmentação dos serviços e do atendimento às necessidades sociais; **Tentar construir e/ou efetivar,** conjuntamente com outros trabalhadores da saúde, **espaços nas unidades que garantam a participação popular e dos trabalhadores de saúde nas decisões a serem tomadas**; **Elaborar e participar de projetos de educação permanente**, buscar assessoria técnica e sistematizar o trabalho desenvolvido, bem como realizar investigações sobre temáticas relacionadas à saúde; **Efetivar assessoria aos movimentos sociais e/ou aos conselhos a fim de potencializar a participação dos sujeitos sociais contribuindo no processo de democratização das políticas sociais**, ampliando os canais de participação da população na formulação, fiscalização e gestão das políticas de saúde, visando ao aprofundamento dos direitos conquistados (CFESS, 2013, p. 28, grifos nossos).

Como reforçam Bravo e Matos (2006) cabe ao Serviço Social a defesa e o aprofundamento do SUS, estimulando estratégias e ações nos serviços de saúde de qualquer nível de atenção, que busquem a efetivação do direito social à saúde e primem pela democratização do acesso às unidades e aos serviços de saúde, pelo atendimento humanizado, pelo trabalho interdisciplinar, pelo fomento às abordagens grupais e pelo acesso democrático às informações e estímulo à participação popular.

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL E DIREÇÃO ÉTICO-POLÍTICA: DILEMAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, na medida em que pretendemos analisar a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social do Complexo de Saúde da UERJ, é imprescindível abordar o que é estágio supervisionado e seu significado para o processo de formação profissional crítica em Serviço Social, quais são as diretrizes, princípios, legislações e/ou resoluções e normativas que definem os rumos para o estágio supervisionado em Serviço Social e sua realização.

A tarefa da supervisão é atribuição privativa do assistente social e, portanto, pode, em algum momento, fazer parte do processo de trabalho, em que o profissional contribuirá para a formação de graduandos em Serviço Social. Dessa forma, como evidencia Forti e Guerra (2010), é importante destacar que a formação e a intervenção profissionais do assistente social estão marcadas pelos diversos dilemas da contemporaneidade, e isso demonstra a complexidade que demarca a profissão e a constante necessidade de competência dos assistentes sociais para enfrentá-los. Ou seja, o profissional necessita de ações críticas, analíticas, apoiadas em uma teoria capaz de lhe proporcionar compreensão suficiente para uma ação efetiva e qualificada na realidade social, algo fundamental a ser considerado no processo formativo, e, portanto, no estágio supervisionado, que abordaremos neste capítulo.

Dentre os documentos que norteiam a realização do estágio supervisionado na perspectiva dessa formação profissional crítica, podemos destacar as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), a Lei de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética Profissional do/a Assistente Social (1993), a Resolução CFESS n° 533 (2008), a Política Nacional de Estágio - PNE (2009) e outros documentos/pesquisas lançadas pela ABEPSS, contendo orientações, dados e reflexões fundamentais para a categoria profissional pensar o estágio supervisionado, trazendo os aspectos e os elementos que podem contribuir para que o estágio supervisionado se dê em consonância com o projeto de formação profissional da ABEPSS e orientado pelos princípios ético-políticos e compromissos assumidos pela categoria, contidos no referido projeto profissional crítico, elementos que pretendemos abordar neste capítulo. Diante do nosso objeto de pesquisa, também é de fundamental importância refletir o que entendemos como supervisão direta de estágio, categoria central a ser discutida no estudo.

Entendemos ser de grande relevância basear nossas ações profissionais voltadas ao estágio supervisionado nas diretrizes e princípios apontados nos referidos documentos e regulamentações, pois representam a defesa da qualidade da formação profissional e do estágio supervisionado e norteiam a sua realização de forma qualificada, buscando a unidade entre o processo formativo e a experiência vivenciada no campo de estágio, sobretudo no cenário contemporâneo, diante da precarização do mundo do trabalho, da mercantilização e da expansão do ensino superior, sobretudo, de instituições privadas que privilegiam a modalidade de ensino à distância e a falta de investimento no ensino superior público, causando uma arrasadora precarização dos recursos para as universidades públicas em todos os âmbitos (insumos, estrutura, fomentos a pesquisa e extensão, entre outros).

Portanto, o estágio e a supervisão não acontecem sem dificuldades e obstáculos a sua efetivação. Temos muitos desafios nesse processo. Sabemos que no cotidiano profissional, nos diferentes espaços institucionais, com suas mediações, possibilidades e particularidades existem condições objetivas que podem trazer limitações/obstáculos ou possibilidades para construção de um processo de estágio supervisionado eficiente e qualitativo, que contribua para um perfil profissional orientado pelos princípios ético-políticos contidos no projeto profissional crítico do Serviço Social. Assim, o presente capítulo buscará abordar e refletir também sobre esses desafios que são de fundamental importância para pensar e entender como as ações de supervisão direta de estágio se desenvolvem nos diferentes campos de estágio e/ou espaços sócio-ocupacionais, sobretudo nesta fase de crise capitalista, com seus ajustes neoliberais e reação conservadora que domina as sociedades contemporâneas e trazem à tona, dentro do Serviço Social, a luta contra a restauração das concepções e práticas burocráticas e tradicionais que marcam a profissão, fundamentalmente, na sua gênese. É essencial entendermos que “as condições de realização da supervisão dependem das condições de realização do trabalho profissional, mas também das condições sob as quais a formação profissional se realiza” (Guerra, 2016, p.103).

3.1 Serviço Social e Estágio Supervisionado: elementos fundamentais para uma formação acadêmico-profissional orientada pelo Projeto Ético-Político brasileiro

O estágio supervisionado em Serviço Social se apresenta como:

> instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social [...] (PNE, 2009, p.11).

Desta maneira, mesmo que o estudante e/ou qualquer profissional, como indivíduo social já esteja imerso na realidade social e vivendo as relações e contradições existentes nessa sociedade é no cotidiano do estágio que os estudantes entram em contato, propriamente, de uma forma mais direta, com estas múltiplas relações, manifestadas nas diferentes demandas que chegam através da população usuária, e se comunicam com outros sujeitos da vida profissional, momento em que a supervisão de campo e acadêmica se fazem fundamentais para traduzir como se dá o processo de conhecimento das especificidades do cotidiano profissional (Caputi, 2021).

No Brasil, de acordo com a Lei nº 11.788/2008, que regula o estágio obrigatório e não obrigatório, o estágio é parte constituinte da formação profissional, “ato educativo escolar supervisionado”, o que evidencia a natureza pedagógica do processo formativo, compreendendo a necessidade de preparar os estudantes para o exercício profissional, além de ratificar a obrigatoriedade do processo de supervisão, assim como na PNE (2009), que complementa a referida lei, com base nos documentos que regulamentam a profissão e a formação profissional, trazendo a concepção de estágio presente no Serviço Social e mostrando caminhos para a qualificação do processo de supervisão de estágio.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (1996), o estágio supervisionado é considerado atividade curricular obrigatória; atividade pedagógica essencial na formação do assistente social, que conjuntamente com outros componentes curriculares constituem o ensino teórico-prático do Serviço Social. Sendo assim, o estágio supervisionado é um espaço privilegiado para a compreensão da unidade teoria e prática, um importante instrumento para a formação profissional, pois possibilita ao estudante, realizar as correlações e mediações

necessárias entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnica-operativa e o trabalho profissional. Nesta direção, Guerra aponta que

> (...) o estágio supervisionado tem um potencial riquíssimo como espaço de síntese entre os conhecimentos teóricos e saberes práticos, já que permite desenvolver todas as dimensões da profissão e articulá-las em torno de um perfil profissional crítico, que detenha competência técnica, teórica, política, aportado em valores que se confrontam com a sociabilidade burguesa, com aptidão para pesquisa e para a produção de conhecimento crítico (2016, p.101).

Segundo Alves (2019), o estágio é parte integrante e central do processo de formação e do trabalho profissional, ao estimular a realização das mediações entre a teoria e a prática. No estágio, o aluno tem oportunidade de fazer sucessivas aproximações com a realidade social no âmbito dos espaços profissionais/campos de estágio, e pensar de forma crítica o exercício profissional, apreendendo os limites e as possibilidades de atuação, contribuindo, assim, para a necessária renovação do trabalho profissional. Nesse ponto, é fundamental entendermos que o assistente social ao exercer a função de supervisor, precisa contribuir para que o aluno termine o período de estágio apropriado das prerrogativas profissionais e das competências e habilidades necessárias para o exercício profissional, por meio da vivência da articulação entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão, a percepção e a importância da unidade teoria/prática no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, para sua intervenção e contribuição na formação por meio da supervisão de estágio, o profissional precisa ter como base uma teoria que possa ajudá-lo a desvendar as contradições inerentes à realidade e desenvolver alternativas profissionais que evitem uma atitude fatalista em face do processo histórico e, como ressalta Iamamoto, por extensão, do Serviço Social.

> As possibilidades estão dadas na realidade, mas não são automaticamente transformadas em alternativas profissionais. Cabe aos profissionais apropriarem-se dessas possibilidades e, como sujeitos, desenvolvê-las transformando-as em projetos e frentes de trabalho (1998, p.21).

Quando Iamamoto coloca que as possibilidades não são automaticamente transformadas em alternativas profissionais, significa que são necessárias mediações entre a realidade e ação profissional propriamente dita, percebendo o objeto

profissional em seu âmbito singular, universal e particular[28] e as relações que se estabelecem entre essas dimensões da realidade.

Entretanto, algumas vezes, os profissionais não captam a necessidade de fazer essas mediações e/ou não conseguem fazê-las e, ficam mergulhados no imediatismo das demandas sociais que lhes chegam, reproduzindo, muitas vezes as exigências restritas ao padrão técnico-instrumental. Dessa maneira, como explicita Forti e Guerra (2010)

> Aqui subjaz a premissa de que a complexidade da realidade exige profissionais do Serviço Social que não pretendam apenas responder de modo tradicional e imediatista às demandas que lhes são dirigidas, mas que entendam que respostas profissionais pressupõem compreensão dos significados sociais de tais demandas e intervenções que possam atribuir outros significados (p.3).

Pontes (2000) afirma que para o profissional desenvolver sua intervenção com êxito e em consonância com o projeto ético-político é necessário a reconstrução ontológica de seu objeto de intervenção profissional. Para isso, é preciso entender os campos da singularidade, universalidade e particularidade, vendo a ação profissional como um campo de mediações que se estrutura sobre determinações histórico-sociais constitutivas dos complexos sociais.

> O Serviço Social é uma das profissões inscritas na divisão sociotécnica do trabalho na ordem social capitalista madura e caracteriza-se por ser uma profissão interventiva. Por isso, necessita, além de conhecer a realidade na sua complexidade, criar meios de transformá-la na direção de determinado projeto socioprofissional. Essa dupla dimensão que caracteriza o Serviço Social desafia os profissionais a enfrentá-la cotidianamente no complexo tecido das organizações sociais em que atuam. Este enfrentamento exige uma equipagem teórico-metodológica a altura de sua complexidade. É nesse ponto que a categoria de mediação aporta uma enorme contribuição ao desvendamento dos fenômenos reais e à intervenção do assistente social (Pontes, 2000, p. 43).

Segundo Forti e Guerra (2010), a leitura do real de forma mais ampla, portanto, pressupõe teorias macroscópicas sobre a sociedade, que propiciem a apreensão dos

---

[28] Com relação à percepção do objeto profissional nas esferas singular, universal e particular Pontes (2000) afirma que a forma metodológica mais fecunda no plano do pensamento dialético é a que se expressa nesta tríade categorial singular, universal e particular.
"Na esfera da universalidade se encontram as grandes determinações e leis tendenciais de um dado complexo social. Leis e determinações estas que na esfera da singularidade ficam ocultas pela dinâmica dos fatos (imediaticidade/facticidade) [...] Na dialética entre o universal e o singular encontra-se a chave para desvendar o conhecimento do modo de ser do ser social. Esta dialética caracteriza-se como um campo de mediações. É nesse campo de mediações que os fatos singulares se vitalizam com as grandes leis tendenciais da universalidade e dialeticamente as leis saturam-se de realidade" (p.42).

elementos estruturais, conjunturais, das particularidades e sua relação com a totalidade, demonstrando os diversos elementos que compõem a realidade em que estamos inseridos e na qual pretendemos atuar profissionalmente. Sendo assim, a teoria se torna elemento necessário para perceber os principais dilemas contemporâneos e como esses se traduzem e se expressam nas requisições e competências profissionais do Serviço Social e, por conseguinte, no universo do estágio supervisionado, uma vez que o estágio supervisionado representa um processo de vivência do cotidiano profissional.

> Teoria é a apreensão das determinações que constituem o concreto; e prática é o processo de constituição desse concreto; teoria é a forma de atingir, pelo pensamento, a totalidade, é a expressão do universal, ao mesmo tempo que culmina no singular e no universal. É pela teoria que se podem desvendar a importância e o significado da prática social, ou seja, ela é o movimento pelo qual o singular atinge o universal e deste volta-se ao singular. A prática é constitutiva e constituinte das determinações do objeto, gera produtos que constituem o mundo real, não se confunde, portanto, com a teoria, mas pode ser o espaço de sua elaboração. Nesse caso, ela só se transforma em teoria se o sujeito refleti-la teoricamente (Santos, 2011, p.27).

Portanto, é importante que os profissionais entendam que ao situarem de forma equivocada o seu trabalho cotidiano e o âmbito teórico, sem relacioná-los devidamente, não conseguirão apreender os desafios que a realidade lhes imprime todos os dias, e que, por isso, é intrínseco ao trabalho profissional a necessidade constante de aperfeiçoamento profissional e conhecimento qualificado, fomentando uma ação profissional crítica, criativa e propositiva.

Entretanto, também é necessário ponderarmos que o conhecimento universal permitido pela teoria, a partir da apreensão das particularidades concretas e históricas, ocorre quando analisamos um conjunto de mediações, as quais o sujeito que conhece não pode apreender completamente. Isto porque, “a realidade é sempre mais rica, mais ampla e plena de mediações do que a capacidade do sujeito de captá-la e reproduzi-la no pensamento” (Forti; Guerra, 2010, p.17).

Mas, muitos profissionais consideram, equivocadamente, que a teoria deve ser “aplicada” na realidade, produzindo automaticamente o efeito esperado. Entretanto, isso não é possível sem realizarmos as mediações necessárias, sem pensar as peculiaridades daquela realidade, ou seja, sem apreender os nexos com totalidade. Esta questão é muito bem trabalhada por Forti e Guerra (2010) quando buscam esclarecer “o falso dilema” assentado na ideia de que “na prática a teoria é outra”.

Em linhas gerais, a ideia de que "na prática a teoria é outra" se sustenta, basicamente, na compreensão de que a teoria pode ser implantada na realidade social

sem nenhuma mediação e que teria a capacidade de dar respostas imediatas para as situações e problemas encontrados nela, ou seja, seria a aplicação da teoria na prática. Esse falso dilema, traz a concepção de que as teorias sociais são um conjunto de modelos, regras, instrumentos que podem ser aplicados diretamente na realidade social. As autoras salientam que esta concepção traz à lembrança um pensamento que foi muito difundido no final do século XIX e início do século XX, sobretudo nos Estados Unidos, o pragmatismo, que se constitui em uma

> vertente irracionalista do pensamento, consoante com a perspectiva de mercantilização da vida social e, dessa maneira, adversa às vertentes filosóficas investigativas e de cunho ontológico - um modo de pensamento que eleva as atividades prático-utilitárias e o valor das normas e princípios que tenham como verdade o útil e o êxito individual (Forti; Guerra, 2010, p.5).

Logo, podemos dizer que, o significado de uma teoria para o pragmatismo, se dá por meio das experiências bem-sucedidas vivenciadas no processo de sua aplicação na prática, e que, portanto, o valor dessa teoria se condiciona, tão somente, à capacidade de responder de forma imediata à realidade (Forti e Guerra, 2010).

De outro lado, na perspectiva do materialismo dialético, a qual o Serviço Social se apoia para pensar a profissão e a realidade social, a teoria é o lugar onde o pensamento se põe, ou seja, a teoria se constitui das reflexões realizadas a partir da realidade social. A teoria quer, justamente, conhecer a realidade e retirar dela as conexões internas dos produtos da ação prática dos homens. Desse modo, não há como na prática a teoria ser outra, pois isso só se constituiria como verdade se considerássemos por teoria algo pronto, acabado, que não se retroalimenta da prática e apenas se ajusta à realidade (Santos, 2011).

Segundo Forti e Guerra (2010), quando pensamos na compreensão do real e sua elaboração para produção de conhecimento a partir da teoria social crítica, partimos de uma concepção de prática diferente da perspectiva de prática como atividade irrefletida, que traduz o automatismo típico das experiências cotidianas dos indivíduos, uma prática que nega a propriedade da teoria ou a negligencia, tornando-a mera experiência sem reflexão e desconectada de conhecimentos essenciais, ou seja, circunscrita ao âmbito do senso comum.

> Isso porque, para nós, é evidente que ao profissional cabe o papel de buscar responder às necessidades sociais, sendo portador de fundamentos que não lhe permitem limitar-se ao senso comum e, portanto, não admitem que ele se deixe influenciar por esse falso dilema. A discussão profissional sobre uma questão e/ou pertinência de determinado procedimento não pode limitar-se ao universo do senso comum. Diferentemente do leigo, em referência à discussão no âmbito profissional, nos cabe investir na problematização dos

> fenômenos, trazê-los para o campo da análise rigorosa, fecundamente crítica e prospectiva (Forti; Guerra, 2010, p.4).

Coelho (2010), ao discutir esta questão, salienta que quando o profissional de Serviço Social afirma que os conhecimentos teórico-metodológicos e ético-políticos que são transmitidos na nossa formação profissional não servem ou não têm aplicabilidade no exercício profissional, estão dizendo que somente a sua verdade, a sua experiência vai traduzir a sua prática. Esta verdade é uma verdade que vem do saber imediato, portanto, esse saber se torna a teoria que fundamenta suas ações, ou seja, reforça a ideia de que na prática a teoria é outra.

> Quando o profissional do Serviço Social afirma categoricamente, por exemplo, que os conhecimentos histórico, teórico-metodológico e ético-político transmitidos/apreendidos no processo de formação profissional não encontram aplicabilidade no cotidiano do seu exercício profissional, ele manifesta a sua verdade, que, de início, é a sua verdade como indivíduo. Trata-se da verdade que advém do saber imediato, portanto, da certeza sensível de um profissional que, embasado em sua experiência cotidiana, instaura a verdade do objeto em referência: o Serviço Social, ou mais especificamente, o Serviço Social identificado como prática profissional (Coelho, 2010, p.26).

Por isso, Forti e Guerra (2010) vão dizer que só se alcança a essência dos fenômenos através do conhecimento científico. O conhecimento da realidade implica desnudar a aparência, onde a consciência assume um papel fundamental, movimentando-se dialeticamente, para capturar todas as possíveis mediações que conectam os complexos sociais constitutivos e constituintes da totalidade do ser social, superando, assim, no plano do pensamento, a imediaticidade (Coelho, 2010).

> Não obstante o conhecimento nos fornecer a compreensão da sociedade em que estamos inseridos e na qual se inserem nossos objetos de intervenção, dele nos cabe extrair também a compreensão desses objetos e do modo de agirmos profissionalmente – quando e como interviremos? Mais do que isso, o conhecimento teórico (ético-político) é que nos permite imprimir sentido à nossa ação, uma vez que a teoria incide sobre a compreensão da direção social, do significado e das implicações desse fazer profissional (Forti; Guerra,2010, p.19).

Por isso a importância de o assistente social buscar exercitar no seu fazer profissional a capacidade de criticar a realidade social com suas múltiplas contradições e processos dinâmicos, entendendo que é condição fundamental, para isso, a continuidade na sua sustentação teórica, política e ética.

Sabemos que o profissional de Serviço Social possui uma relativa autonomia no exercício de suas funções institucionais, ele é responsável pelo rumo impresso em suas ações e pela forma de conduzi-las. Isto ocorre, pois não se pode pensar a profissão no processo de reprodução das relações sociais independentemente das

organizações institucionais a que se vincula, ou seja, não se pode pensar a profissão sem entender que o assistente social é um trabalhador assalariado e possui limites definidos pelas instituições empregadoras. Mas, mesmo assim, tem a escolha de imprimir uma direção social à sua ação de acordo com o que Coelho (2010) denomina de racionalidade histórico-crítica.[29]

Segundo Iamamoto (2009), resguardar a relativa autonomia na condução do exercício profissional supõe potenciá-la mediante um projeto profissional coletivo, com sustentação em forças sociais reais que partilham de um projeto comum para a sociedade.

> Esse é um desafio intelectual e histórico de fundamental importância para o Serviço Social em uma dupla perspectiva: para apreender as várias expressões que assumem, na atualidade, as desigualdades sociais e as lutas contra as mesmas; e para projetar formas de resistência e de defesa da vida e dos direitos, germinadas no presente, por parte da ação de homens e mulheres, jovens e idosos, [índigenas], brancos, negros, trabalhadores e trabalhadoras que lutam com bravura pela sua subsistência que apontam para novas formas de sociabilidade (Iamamoto, 2009, p.34).

Além dessa questão, o CFESS (2009) aponta que o reconhecimento da "questão social" como objeto de intervenção profissional (conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS), demanda uma atuação profissional em uma perspectiva de totalidade, baseada na identificação dos determinantes socioeconômicos e culturais das desigualdades sociais. A intervenção orientada por essa perspectiva crítica pressupõe que o profissional apresente:

> uma leitura crítica da realidade e capacidade de identificação das condições materiais de vida, identificação das respostas existentes no âmbito do Estado e da sociedade civil, reconhecimento e fortalecimento dos espaços e formas de luta e organização dos(as) trabalhadores(as) em defesa de seus direitos; formulação e construção coletiva, em conjunto com os(as) trabalhadores(as), de estratégias políticas e técnicas para modificação da realidade e formulação de formas de pressão sobre o Estado, com vistas a garantir os recursos financeiros, materiais, técnicos e humanos necessários à garantia e ampliação dos direitos (CFESS, 2009, p.17).

A partir desta perspectiva é possível desvelar a realidade social, pois se parte do imediato, onde se encontram ocultas as múltiplas relações entre o singular, o universal e o particular, para chegar à apreensão das diversas mediações capturadas no movimento dialético da realidade. Nessa direção, Santos (2011) reafirma que a

---

[29] "A razão dialética histórico-crítica pressupõe o saber imediato e o entendimento, mas os ultrapassa e reproduz o desenvolvimento da realidade em seu movimento contraditório, em sua complexidade. Ela torna-se a teoria social que extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas" (Coelho, 2010 p. 38).

teoria, na concepção marxista, é o resultado de um movimento do pensamento para se apreender o objeto. Sendo assim, na Teoria Social de Marx, o assistente social encontra os pressupostos e o método para conhecer a realidade, buscando a apreensão do seu objeto de ação, sua direção e suas contradições, sua essência, o que possibilita compreender as demandas que chegam ao profissional.

> A prática profissional na perspectiva histórico-crítica apropria-se dos fundamentos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo da profissão para a) apreender as determinações, a legalidade e as contradições que permeiam as relações sociais (enfatizando as transformações no mundo do trabalho, o papel do Estado e da sociedade civil, a relação entre público e privado, as condições de vida de segmentos da classe trabalhadora, entre outros; b) elaborar análises, planejar e formular proposições no campo das políticas sociais(os seus avanços, os desafios, os impactos, a avaliação de programas sociais; c) apreender e problematizar o significado do Serviço Social no âmbito das relações de produção e reprodução da sociedade capitalista, d) a refletir e sistematizar o exercício profissional (Coelho, 2010, p.40).

Dessa forma, o desafio presente é que possamos ter assistentes sociais que entendam que momentos de apropriação teórica são necessários a uma inserção e intervenção qualificadas nos diferentes espaços sócio-ocupacionais que estejam, ou seja, uma ação que promova respostas competentes às demandas sociais, e que, consequentemente, possam contribuir para formar profissionais capazes de atuar pertinentemente na realidade, por meio da identificação e da apropriação crítica de suas demandas e das requisições a eles direcionadas por seus empregadores e/ou outros profissionais, ressignificando-as quando não os couber e enfrentando-as de forma eficaz e eficiente, sempre em consonância com os princípios éticos-políticos da profissão. Assim, teremos assistentes sociais avessos ao falso dilema de que “na prática a teoria é outra” (Forti e Guerra, 2010).

Fica evidente que o assistente social, ao trabalhar com as expressões da “questão social”, direitos sociais e políticas sociais, aspectos que são inerentes à realidade social, necessita ser capaz de captar as determinações da realidade, ter capacidade de buscar sempre conhecimentos teóricos e metodológicos (inclusive ético-políticos) que o qualifiquem intelectualmente para escolha responsável do rumo impresso em suas ações.

Desse modo, ao pensarmos no estágio como atividade que deve abranger as necessárias reflexões teórico-práticas que também servirão de base e fundamento às ações dos futuros profissionais, é importante reafirmar a responsabilidade profissional dos supervisores em face de uma formação crítica e qualificada e, a consequente

prestação de serviços à população usuária da mesma maneira, com ações propositivas e competentes.

O estágio supervisionado, seja ele obrigatório ou não, se realiza por meio da inserção de estudantes de Serviço Social em instituições públicas e privadas que constituem os espaços sócio-ocupacionais de assistentes sociais e/ou projetos de extensão, conveniados com as Unidades de Formação Acadêmica (UFAs), a partir de critérios acadêmicos estabelecidos pelas legislações e normativas para o estágio em Serviço Social como campos de estágio. Importante ressaltar que independente da modalidade do estágio, obrigatório ou não obrigatório, a sua efetivação deve respeitar todas as disposições normativo-pedagógicas estabelecidas. Isto porque, quando pensamos no estágio não obrigatório, devemos entender que a não obrigatoriedade refere-se ao fato de se tratar de uma atividade opcional.

> É bastante frequente que assistentes sociais, em exercício da docência ou não, e estudantes de Serviço Social se refiram ao estágio não obrigatório como estágio extracurricular. Deve-se enfatizar que o caráter opcional não significa extracurricular e que estágio remete a um momento de formação profissional. Portanto, na concepção de profissão e de formação profissional que aqui sustentamos, em consonância com o acúmulo da profissão, qualquer forma de intervenção desenvolvida por estudantes de Serviço Social deve estar vinculada a um processo de formação profissional (Repetti, 2019, p.95).

Portanto, como explicita a PNE, é nossa responsabilidade, como categoria profissional, no âmbito da formação profissional, garantir que a realização do estágio supervisionado curricular não obrigatório[30] seja uma experiência que fomente a ampliação de habilidades, capacidades e conhecimentos, nos níveis teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, já construídas no estágio obrigatório e não aproveitada como mecanismo de contratação precária de força de trabalho semi-especializada.

Aos pensarmos em como se estabelece o estágio, não podemos deixar de destacar a importância da legalidade do estágio supervisionado como um elemento

[30] Entretanto, na Uerj garantir isso ainda é um enorme desafio para as unidades de ensino, em especial para a FSS/Uerj que segue as normativas da ABEPSS, contidas na PNE (2009). Isto porque as normas do Cetreina, setor da universidade responsável por gerir as bolsas e contratos de estágio de todos os cursos, divergem das diretrizes estabelecidas pela PNE. Um exemplo é que não há obrigatoriedade do estudante ter supervisão de campo e acadêmica concomitantes, apenas a obrigatoriedade do supervisor de campo, uma vez que esta não é uma realidade para todos os cursos, como é para o Serviço Social. Além disso, para estágio não-obrigatório o Cetreina aceita estudantes de vários períodos, independente do curso, o que gera grande preocupação para a Coordenação de Estágio e Extensão (CEE) da FSS, que tem dificuldade de acompanhar todos os casos de estágio opcional ou não-obrigatório devido ao volume de demandas com uma equipe bastante reduzida.

fundamental na contribuição para sua realização de forma qualitativa, buscando a unidade entre o processo formativo e a experiência vivenciada no campo de estágio.

> A legalidade institui as normas, os princípios, as diretrizes para a realização do estágio supervisionado em consonância com o projeto profissional. Entre eles destacamos: as Diretrizes Curriculares, a lei de regulamentação da profissão – Lei 8.662, o Código de Ética, a resolução CFESS 533 que trata da supervisão direta de estágio e a construção coletiva da Política Nacional de Estágio – PNE que traz parâmetros para a realização do estágio supervisionado, que abordaremos mais adiante. A legalidade defende a qualidade da formação profissional e do estágio supervisionado e norteia a sua realização em âmbito nacional. Sua importância ganha vulto principalmente na contemporaneidade diante da precarização do mundo do trabalho e seus rebatimentos na educação, transformando-a em mercadoria (Walhers e Oliveira, 2017, p.7).

Segundo a PNE (2009), o estágio supervisionado expressa-se na atividade teórico-prática, realizada por meio da inserção do aluno nos espaços sócio-ocupacionais nos quais trabalham os assistentes sociais, capacitando-o para o exercício profissional na articulação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão. Isto significa dizer que o estágio traz a oportunidade de o aluno estabelecer as mediações necessárias entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício profissional, assim como o reconhecimento do nosso compromisso ético-político com a classe trabalhadora em nossas ações profissionais, nesse contexto marcado pela hegemonia do capital.

A Política Nacional de Estágio da ABEPSS foi aprovada em 2009, na Oficina Nacional de graduação da ABEPSS, realizada nos dias 24 e 25 de novembro, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e a necessidade acerca de uma política de estágio específica para o Serviço Social se deu a partir das demandas apresentadas à ABEPSS, na direção de “construir parâmetros orientadores para integralização da formação profissional do assistente social, no horizonte do projeto ético-político do Serviço Social” (Rodrigues, 2019, p. 152). Ainda segundo a autora, a ABEPSS decide pela elaboração da Política Nacional de Estágio em Serviço Social, entendendo-a como essencial para dar base aos processos de mediação entre a teoria e a prática na integralidade da formação do assistente social.

A construção da PNE apresenta-se de forma coletiva, com a participação das entidades representativas do Serviço Social: Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço

Social (ABEPSS) e Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). E, para essa construção, ocorreram 80 eventos e contaram com a participação de 175 UFAs, docentes, discentes e assistentes sociais. Segundo a ABEPSS (2009), “esse processo coletivo de debates demonstra o caráter mobilizador e estratégico da PNE na defesa do projeto de formação profissional e instrumento de luta contra a precarização do ensino superior” (p.2).

Logo, a ABEPSS em busca de um Serviço Social de qualidade e, portanto, alinhado à direção social e política do projeto ético político, constrói a Política Nacional de Estágio (PNE), acreditando na qualidade da formação profissional, por meio da defesa e implementação das Diretrizes Curriculares de 1996, que prevê o estágio como uma atividade curricular obrigatória, que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional e com o objetivo de capacitá-lo para o exercício profissional.

A vivência do estágio supervisionado é fundamental no processo formativo do aluno, pois auxilia na apreensão dos elementos que constituem a sociedade capitalista e suas contradições, uma vez que o assistente social intervém nas diferentes expressões da “questão social” que se manifestam no cotidiano do trabalho profissional, e que, posteriormente, o aluno também irá intervir profissionalmente. Para tanto, se faz imprescindível a supervisão sistemática e direta no processo de estágio.

A supervisão direta de estágio se constitui em ações de supervisão desenvolvidas em conjunto pelo supervisor de campo e supervisor acadêmico com alunos de graduação em Serviço Social inseridos em campos de estágio – espaços sócio-ocupacionais diversos. Tal entendimento baseia-se nas Diretrizes Curriculares e demais legislações e/ou resoluções que definem os rumos para o estágio em Serviço Social. De acordo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), o estágio supervisionado

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

A construção das diretrizes buscou contribuir para formar assistentes sociais capazes de identificar a realidade social, os seus desafios, as contradições e construir ações interventivas nessa realidade. Por isso, é de suma importância possuir os pilares da ética e a pesquisa como valores transversais na formação, uma vez que a ética traz a liberdade como valor ético central e a pesquisa tem relação direta com a produção de conhecimento para que, assim, o assistente social em seu cotidiano possa construir conhecimentos que subsidiem a intervenção. Nesse sentido, é importante reafirmar o compromisso e o cumprimento dos caminhos preconizados nesse campo do conhecimento, que em seus princípios ressalta:

> A adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; ética como princípio formativo perpassando a formação curricular, indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996, p. 6 e 7).

As diretrizes apresentam a indissociabilidade entre estágio e supervisão direta e, nesse sentido, o CFESS aprovou a resolução nº 533 no ano de 2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social, já que se trata de uma atribuição privativa dos assistentes sociais, conforme inciso IV do artigo 5º da Lei nº 8.662/1993. Esta atribuição privativa também é reafirmada no atual Código de Ética do Serviço Social, conforme seu artigo 4º, letra “e” que veda ao assistente social "permitir ou exercer a supervisão de aluno de Serviço Social em instituições públicas ou privadas que não tenham em seu quadro assistente social que realize acompanhamento direto ao aluno estagiário" (BRASIL, 2008).

A construção da resolução se deu a partir de diversas reuniões e discussões no âmbito do CFESS/CRESS, em relação as irregularidades no âmbito do estágio. No mesmo ano em que era instituída a lei do Estágio (11.788/2008) que estabelecia o número máximo de até 10 estagiários por supervisor, o CFESS, por meio da resolução nº 533/2008, estabelece a capacidade de 1 estagiário para cada 10 horas de trabalho do supervisor de campo, a fim de garantir a qualidade na supervisão direta de estágio.

O referido documento também prevê aspectos centrais como os tipos de estágios, sendo o estágio obrigatório aquele definido no projeto pedagógico do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma e o estágio não-obrigatório, desenvolvido como atividade opcional, acrescida a carga horária regular e obrigatória.

Seguindo, ainda, as Diretrizes Curriculares, o estágio curricular obrigatório deve ser oferecido em diferentes níveis (totalizando entre 02 e 04 semestres), distribuídos, de forma equilibrada, no decorrer dos últimos anos de integralização do curso. A carga horária das atividades de campo deve ser de, no máximo, 30h semanais (conforme lei do estágio), além da realização de, no mínimo, 03 horas/aula semanais de supervisão acadêmica. As exigências de cada nível de estágio devem seguir especificidades e atividades progressivas, coerentes com os demais componentes curriculares e objetivos próximos aos conteúdos do período cursado (PNE/ABEPSS, 2009).

A resolução nº 533/2008 especifica, como já explicitamos, que ambas as modalidades estão submetidas ao cumprimento das definições estabelecidas nas regulamentações, considerando a supervisão direta e garantindo a qualidade na formação profissional, bem como a indissociabilidade entre a supervisão de campo e supervisão acadêmica, as entendendo como uma relação intrínseca no que tange a compreensão da atividade teórico-prática.

Ainda no sentido de garantir a qualidade na formação, o parágrafo único do artigo 2º da mesma resolução, menciona as condições que as instituições de campo devem assegurar aos estagiários, tais como: espaço físico adequado, sigilo profissional, equipamentos necessários, disponibilidade do supervisor de campo para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem, dentre outros requisitos, bem como, a importância do papel da tríade (professor supervisor, supervisor de campo e discente) no processo de formação.

Desta maneira, como regulamenta a Resolução n° 533 do CFESS (2008) sobre a supervisão direta em Serviço Social, cabe ao supervisor de campo a inserção, acompanhamento, orientação e avaliação do estudante no campo de estágio em concordância com o plano de estágio elaborado em conjunto com o aluno, unidade de ensino e unidade acadêmica. E, ao supervisor acadêmico cabe a orientação e avaliação do aprendizado do aluno, no intuito de qualificar o processo de formação e aprendizagem das dimensões técnico-operativas, teórico-metodológicas e ético-política da profissão.

Nesta direção, Pinto (1997) enfatiza que a tarefa do supervisor acadêmico compreende o processo de ensino-aprendizagem que se assenta na relação entre professor supervisor e aluno, por meio da atividade cotidiana do estágio, mediante uma programação que relacione o reconhecimento da profissão com a realidade do trabalho profissional, ou seja, com o cotidiano do exercício profissional e sua relação

com as demandas dos usuários, as demandas da instituição e com a realidade social. Já a tarefa do supervisor de campo compreende o processo de desenvolvimento das habilidades técnico-operacionais, mediante a uma programação também que objetive o atendimento das demandas postas ao assistente social e suas alternativas de intervenção frente às expressões da questão social que surgem no cotidiano do trabalho profissional, sem esquecer da articulação com os conhecimentos teórico-metodológicos e ético-políticos que envolvem a profissão de Serviço Social.

Assim, a conjunção entre as atividades desenvolvidas pelos supervisores e o aprendizado construído pelo aluno no campo de estágio resulta na ***supervisão direta.***

A implementação da PNE busca garantir a efetivação dos princípios que norteiam as diretrizes curriculares, reafirmados pela resolução CFESS nº 533/2008, que tem como base os princípios do Código de Ética e da lei de regulamentação da profissão.

Apesar da resolução n° 533 do CFESS ser regulamentada no início dos anos 2000, o debate sobre a supervisão não é algo recente na nossa profissão. Segundo Braga e Guerra (2009), a supervisão em Serviço Social aparece como uma atribuição profissional desde a primeira versão da lei de regulamentação da profissão, a Lei n. 3.252, que data de 1952, sendo aprovada em agosto de 1957. É importante destacar que a supervisão em Serviço Social acompanha a história da profissão e os contextos econômico, político, social e cultural que determinaram e construíram as particularidades da formação e do trabalho profissionais em cada momento histórico. Assim, é indispensável para entender os tempos atuais, lançar o olhar para a história, entendendo o movimento singular-universal-particular que permite, na atualidade, pensar e repensar as sínteses da supervisão como resultado de múltiplas determinações (Caputi, 2021).

Lewgoy (2010) contextualiza e reflete sobre as concepções de supervisão na trajetória histórica do Serviço Social brasileiro, ressaltando, em cada momento, as principais tendências atinentes aos fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, a relação entre a teoria e a prática, o lugar que a atividade de supervisão ocupa e como se desenvolve na formação e no exercício profissionais.

De acordo com a autora, constata-se que a supervisão em Serviço Social surgiu como um modo de treinamento de pessoal para quem trabalhava nas instituições de caridade e que, portanto, deveriam ser instruídos sobre os métodos e princípios

destas organizações. Isto ocorre nas primeiras décadas do século XX, quando a atividade dirigida às expressões da "questão social" ainda não era considerada profissão, mas atividade vocacional ou trabalho[31] e o estágio se efetivava por um treinamento prático vocacional, ou seja, a aprendizagem estava associada ao "aprender fazendo", ocorrendo na ação, no trabalho.

Lewgoy (2010) aponta que neste período, a educação era pragmática, instrumentalista, fomentando o convívio democrático, mas sem levar em consideração a sociedade de classes. Assim, o supervisor efetuava um papel mais administrativo do que pedagógico, apenas passando o conhecimento e treinando para a experiência prática, na imitação e na reprodução de habilidades, sem maiores reflexões. Aqui lembramos do assistente social que desenvolve o seu fazer profissional guiado pela certeza sensível, apontada por Coelho (2010), quando discute o falso dilema de que na prática a teoria é outra, como já nos referimos neste capítulo.

> A teoria é outra não no sentido de reconhecer que uma outra lógica ou racionalidade esteja presente no espaço sócio-ocupacional, mas porque o conhecimento válido é aquele que advém de sua experiência como sujeito singular que anuncia a verdade de um objeto singular. E ele, o profissional que sabe o seu fazer, conhece o aqui e o agora desse fazer, as dificuldades que encontra para responder às exigências cotidianas. Para esse profissional, a verdade passa a ser o seu discurso assentado na certeza sensível, a automanifestação do próprio sujeito (p.27).

A supervisão de estágio, historicamente, foi compreendida de diferentes formas e acompanhou a formação profissional em Serviço Social no Brasil, desde o surgimento das primeiras escolas de Serviço Social na década de 1930, momento histórico em que tínhamos como base para o trabalho profissional as premissas tomistas e neotomistas, em que os princípios da formação fundamentavam-se em perspectiva doutrinária.

De acordo com Buriolla (2011), o conteúdo doutrinário, sobretudo tomista estava na atuação dos assistentes sociais e se constituía em processos seletivos pautados nos valores da ideologia cristã de pessoa, igualdade, justiça, caridade, dignidade humana etc. A eficiência profissional baseava-se, portanto, em padrões morais e a Doutrina Social da Igreja inundava todo o processo de formação do aluno,

[31] Importante salientar que a concepção de trabalho neste período é bem distinta do trabalho como constituição ontológica do ser social. Tal concepção remetia à atividade dos chamados agentes sociais, diferenciando os procedimentos caritativos voluntários dos membros da Sociedade de Organização da Caridade, a partir de suas motivações pessoais e religiosas, presos a prática da assistência como ajuda, doação e o servir (Lewgoy *apud* Martinelli, 2003)

na condução dos assistentes sociais como supervisores, influência cujos rebatimentos prioritariamente se mostraram até meados dos anos de 1960.

> Nesta medida, o papel do supervisor de aluno era o de educar e avaliar. Educar no sentido de o supervisor imprimir em seu aluno, tanto em sua formação acadêmica, como em seu estágio e na sua vida pessoal, a Doutrina Social da Igreja, embrenhando-se no fazer profissional e pautando-se pelos valores apontados (Buriolla, 2011, p.147).

Na década de 1940, com as mudanças no contexto socioeconômico e político do país, temos a emergência do desenvolvimentismo, com uma economia favorecedora da industrialização e um modelo de Estado corporativista. Neste momento, Caputi (2021) explicita que há uma ampliação do mercado de trabalho para o Serviço Social, devido a criação das grandes instituições assistenciais estatais, paraestatais e autárquicas. “Foi um período marcante na história da profissão, que se transforma em uma atividade institucionalizada, superando paulatinamente suas origens confessionais” (p.81).

Neste período, segundo Lewgoy (2010), o Serviço Social norte-americano marcou presença, sobrepondo a influência do serviço social europeu de bases confessionais, até então muito expressiva na profissão. Dessa maneira, a supervisão passa a ser compreendida como um arsenal de métodos que favorecem a dimensão técnica do processo de ensino, baseada nos propósitos psicossociais cientificamente validados no campo empírico, na prática eficiente, desconsiderando o contexto social, político e econômico, ou seja, a supervisão ganha um caráter tecnicista e pedagógico ao mesmo tempo. Portanto,

> na década de 1940, tem-se a fase da supervisão como relacionamento, em que enfatizava a função de ajuda do supervisor, ao qual cabia a tarefa de orientar o supervisionado, proporcionando-se um clima propício para o aprendizado. A aprendizagem cognitiva de sala de aula se torna presente também no campo de estágio, por meio de conhecimentos práticos proporcionados pelas situações encontradas no cotidiano, pelo treinamento em processos mentais de percepção, atenção, raciocínio, capacidade de análise e síntese etc. A relação supervisor-supervisionado é pautada em uma dimensão pragmática, técnica e instrumentalista (Caputi, 2021, p.82).

Nos anos de 1950 e 1960, segundo Lewgoy (2010), a área pedagógica foi uma forte influência na supervisão em Serviço Social. Esse período balizou uma preocupação maior com o supervisionado, no que diz respeito às suas potencialidades, fragilidades, ritmo de trabalho e necessidades pessoais, cuja finalidade pedagógica era atender aos interesses da sociabilidade burguesa.

Em 1953, no currículo do curso de Serviço Social, conforme explicita Buriolla (2011), além das várias disciplinas durante os quatro anos de formação, também tinha

o estágio com uma carga horária de 1.150 horas, quase com o triplo de horas do que temos atualmente, com 450 horas, o que demonstra a ênfase no “ensino da prática”, aos moldes daquele momento, ou seja, em que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio.

> O estágio é tido como momento privilegiado do ensino da prática, assim, a supervisão deveria planejar o treinamento profissional do estagiário, voltado aos princípios do Serviço Social: indivíduo, grupo e comunidade, métodos de Serviço Social e técnicas específicas, relacionamento profissional junto aos usuários e junto ao público, documentação específica, preparo e utilização, observância da ética profissional (Caputi, 2021, p.84).

Também, nesta fase, ocorreu a renovação didática, recomendada pela ABESS para o processo de formação profissional em Serviço Social, em que a supervisão assumi uma perspectiva educativa e pedagógica. Tal recomendação, fruto da 11ª Convenção, em 1961, apontou a necessidade desse olhar focado mais no supervisionado, no sentido de estimular o interesse intelectual, guiando os estudantes à iniciativa própria, à pesquisa e ao desenvolvimento da capacidade de julgamento (Lewgoy, 2010).

Importante ressaltar que, segundo Buriolla (2011), este período é marcante no que tange a proliferação de produções sobre a supervisão, sendo seus maiores expoentes a Helena Juracy Junqueira, Nadir Gouvêa Kfouri e Balbina Ottoni Vieira. Junqueira e Kfouri escreveram, de 1947 a 1961, mais de vinte produções sobre o tema e Vieira que deu prosseguimento a estas produções de 1961 a 1981 produziu dezoito obras sobre o assunto da supervisão.

Caputi (2021) afirma que a supervisão, portanto, tem um enfoque no educar, no avaliar e no interpretar, com uma preocupação gradual com o conhecimento, o planejamento e execução da supervisão. A partir da influência do pensamento pedagógico da Escola Nova, a supervisão passa a ser de natureza mais administrativa do que pedagógica, ou seja, o supervisor é visto como “orientador da metodologia”.

> O processo de supervisão, abordado sob o ângulo de sua operacionalização, privilegiou a tematização acerca do manejo técnico-instrumental, o relacionamento entre supervisor e supervisionado, a sistematização da ação na supervisão, o enfoque didático-pedagógico. Assim, houve a inclusão dos fundamentos acadêmicos na supervisão, revelando a influência da prática profissional no processo de supervisão (Lewgoy, 2010, p.76).

Em meados dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, tem-se as primeiras oposições políticas-ideológicas ao Serviço Social com características conservadoras, advindas do Movimento de Reconceituação latino-americano. É também neste momento que há a introdução do pensamento marxista no Serviço Social brasileiro,

com o desenvolvimento do processo de renovação da profissão e à intenção de ruptura com o Serviço Social tradicional. A recusa ao conservadorismo, emerge nesse contexto, através da negação veemente do tradicionalismo na profissão, erguendo a bandeira do compromisso com a classe trabalhadora. Entretanto, como sabemos, existiam outras vertentes em disputa na profissão no que tange à reflexão e o debate sobre as finalidades, fundamentos, objeto, compromissos éticos e políticos, procedimentos operativos do Serviço Social e formação profissional. Sendo assim, apesar dos avanços trazidos por esse processo de ruptura, em alguns âmbitos, não ocorreram grandes saltos. Como explicita Caputi (2021), apoiada também em Buriolla (2011), no âmbito da supervisão

> não se teve salto teórico-metodológico pelo método dialético-crítico, apenas rejeitou-se a perspectiva psicossocial que embasava a produção relacionada à supervisão, uma vez que a reconceituação avançou na estrutura mais teórica do Serviço Social, deixando ainda lacunas no campo da prática profissional. Exemplo disso foi a tentativa de negação do atendimento individual que, no processo de supervisão continuou como técnica fundamental e, nos anos de 1990, ainda complementada pela supervisão grupal - aliás, até os dias atuais essas técnicas se fazem presentes, inclusive nas diretrizes da PNE, mas, certamente, com outro direcionamento social, pautado a partir do amadurecimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo fundamentado no referencial marxista (p.86).

Lewgoy (2010) assevera que na década de 1970, a obra da autora argentina Teresa Sheriff *et al* (1973), *Supervisión em trabajo social*, foi considerada como uma produção que rompeu com tudo que já tinha sido produzido relacionado à supervisão, pois explicitava ideias baseadas no humanismo marxista e nos estudos de Paulo Freire, trazendo fundamentos inovadores no que tange a supervisão de estágio para aquela época, ainda que houvesse traços de ecletismo na proposta. De acordo com a proposta

> o supervisor se pauta no processo de ensinar-fazendo para a integração entre teoria e prática, e entende que o estagiário também tem saberes, e ambos aprendem no processo de estágio supervisionado. A supervisão era embasada em uma consciência libertadora, em que supervisor e supervisionado, como sujeitos históricos, almejavam uma nova sociedade por meio da “revolução comunitária”. Nota-se uma perspectiva de supervisão pautada em uma relação horizontal, dialogada e participativa, em que não há a dicotomia daquele que ensina e daquele que aprende. Ambos constituem o mesmo processo de construção de conhecimento, autonomia, participação e identidade profissional, mas ainda com ranços conservadores (Caputi, 2021, p.87).

Ainda segundo a autora, no Brasil, a faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) adotou a proposta de supervisão

defendida por Sheriff *et al* (1973), realizando cursos para supervisores, entretanto, fez críticas à adoção de uma relação de horizontalidade entre supervisor e supervisionado, por causa das diferentes atribuições e papéis que cada um assume no processo de ensino-aprendizagem, sem romper por completo com as ideias tradicionais atribuídas à supervisão.

Portanto, como destaca Lewgoy (2010) e Buriolla (2011), no Brasil, as concepções de supervisão que predominaram neste período, se voltavam para a perspectiva do "método de ensino do Serviço Social", com as contribuições de Balbina Ottoni Vieira, sobretudo com a obra *Supervisão em Serviço Social* de 1979. Assim, a supervisão era vista como esse método e o estágio prático como complemento da teoria ensinada em sala de aula, ou seja, valorizava-se no estágio o emprego das técnicas, habilidades, a aprendizagem por meio do trabalho prático.

Nesta perspectiva, a lógica bancária[32] se faz muito presente, tendo em vista que o estagiário assume o lugar e o papel apenas de destinatário de informações, de repositório de conhecimentos que são transmitidos pelo supervisor. Desvia-se da perspectiva da troca de conhecimentos e saberes, do diálogo, do processo de aprendizado e ensino mútuo, da relação horizontal entre os sujeitos envolvidos na supervisão, e do debate, condizente às diretrizes do pensamento social crítico-dialético que estão vigentes nas normativas para o estágio supervisionado em Serviço Social atualmente.

Segundo Lewgoy (2010), as décadas de 1980 e 1990 merecem destaque por serem momentos históricos com impactos significativos na formação profissional. Neste período, em linhas gerais, podemos dizer que ocorre a derrubada da estrutura tradicional de formação do Serviço Social baseada no tripé caso, grupo e comunidade e a defesa de uma visão crítica e comprometida com a transformação social. Dessa maneira, a formação profissional busca viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade. Assim, o profissional deverá ser dotado de formação

[32] A lógica bancária a que nos referimos no texto é uma concepção usada por Paulo Freire ao abordar a educação como instrumento de opressão em sua obra "Pedagogia do Oprimido". Nela, Paulo Freire afirma que "o educador é o sujeito, conduz, os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será [...]. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante" (Freire, 2011, p.80).

intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Esta formação entende o Serviço Social como uma especialização da divisão sociotécnica do trabalho e a sua prática materializada em processos de trabalho que têm como objeto as diversas expressões da "questão social'. Portanto, o enfoque na formação especialista e tecnocrática das décadas de 1970 a 1980 dá lugar a uma formação generalista, a partir de uma competência técnico-política e pautada em uma teoria social crítica. Dessa maneira, com o diálogo do Serviço Social com esta teoria de referencial marxista,

> a supervisão passa a ser entendida como espaço de troca de conhecimento entre os sujeitos envolvidos. A relação ensino-aprendizagem passa a ser entendida como processo contínuo de construção de conhecimento, articulado à direção ética e política da profissão nos novos tempos, cujo conjunto de instrumentos (teóricos, políticos e jurídicos) explicitam a direção coletiva que pauta o trabalho dos assistentes sociais brasileiros, ou seja, o projeto ético-político do Serviço Social [crítico] brasileiro (Caputi, 2021, p. 91).

Esta direção caminha em oposição à formação pautada na racionalidade técnico-instrumental, exigindo que a vivência do estágio supervisionado possibilite experiências que vão além de apenas dar resposta às demandas e requisições do mercado de trabalho, mas que ampliem as possibilidades de formação, com o desenvolvimento de competências técnico-operativas, sustentadas em um arcabouço teórico-metodológico e em compromissos ético-políticos bem definidos. Assim, a supervisão embasada nesta direção profissional se constitui a partir de uma perspectiva de totalidade como parte desse projeto de formação profissional.

Isto significa dizer, também, que o conhecimento teórico é que nos permite imprimir um sentido, uma direção à nossa ação profissional, uma vez que essa expressa em que teoria, valores e concepções estamos embasando nosso fazer profissional. Portanto, nas ações profissionais e no processo formativo é fundamental apreendermos as particularidades da profissão, que se constitui em um amplo, lento, complexo e provisório trabalho de aproximações sucessivas, como salientam Forti e Guerra (2010).

> Assim, a construção da particularidade histórica da profissão implica a necessidade de sua universalidade se singularizar e de sua singularidade se universalizar. Numa palavra, a reconstrução da particularidade histórica da profissão significa recompor intelectivamente o campo de mediações, que comporta uma síntese concreta da singularidade - universalidade da profissão, quando as mediações dão corpo à densidade histórica, e permitem tanto o desvendamento dos determinantes históricos mais gerais, quanto a compreensão a da articulação das instâncias e passagens que constituem o modo de ser da profissão. Através da reconstrução desta particularidade, e

> somente através dela, que se pode ter visibilidade concreta do movimento das demandas sociais para a profissão e, portanto, a factibilidade de se dimensionar a teorização sobre a profissão e suas formas de intervenção (Pontes, 2010, p.164).

Após debruçarmo-nos nesse breve movimento histórico da supervisão de estágio em Serviço Social, gostaríamos de ressaltar alguns pressupostos fundamentais apontados por Braga e Guerra (2009) quando pensamos em supervisão, que nos norteiam no presente, resultantes de todo esse processo histórico e amadurecimento intelectual da profissão.

O primeiro pressuposto é que a supervisão se expressa na indissociabilidade entre trabalho e formação profissionais. No momento da supervisão, essas duas dimensões da profissão se associam e buscam realizar uma síntese de múltiplas determinações que engloba o exercício profissional na sua totalidade, ou seja, há uma reflexão sobre as condições objetivas que constituem o mercado de trabalho do Serviço Social, as condições subjetivas relativas ao sujeito e a necessidade de qualificá-las permanentemente, o que contempla uma dimensão formativa. Em todas as suas modalidades, seja de estágio, quanto de equipes, políticas, programas e projetos, a supervisão dispõe da capacidade de “cumprir com os princípios de compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população, bem como com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional, expressa no nosso projeto ético-político profissional” (p.3).

Outra premissa explicitada pelas autoras é que a supervisão se expressa em uma unidade dialética, ou seja, uma unidade entre teoria e prática, que pressupõe um processo de síntese, interdependente, indissolúvel e cheio de contradições, aproximações sucessivas e a construção de saberes. Essa construção se dá a partir de um determinado referencial teórico, no enfrentamento das condições concretas do real, onde serão tecidas alternativas e respostas profissionais, que dependem da certeza acerca dos objetivos, da convicção em determinados valores e princípios e da escolha e utilização de um conjunto de estratégias e instrumentos adequados.

Dessa forma, a supervisão não pode ser entendida sem se levar em consideração os seus componentes teórico, ético e político, a compreensão do significado social da profissão na nossa sociedade, os valores e princípios que privilegia e o projeto profissional ao qual se conecta nestas ações de supervisão.

Outro pressuposto evidenciado por Braga e Guerra (2009) no que tange a supervisão é que esta sempre será permeada pelas particularidades que envolvem as

políticas sociais, seja a de educação superior, sobretudo no caso da supervisão de estágio, sejam as demais políticas sociais, no que concerne às outras modalidades de supervisão de políticas sociais, entidades, programas e projetos, equipe, assistentes sociais e também estagiários, na medida em que, a supervisão de estágio está imersa no cotidiano profissional que, por sua vez está envolto nas diversas políticas sociais. Por último, é fundamental compreender que a supervisão

> realiza a unidade entre ensino e aprendizagem: trata-se da inserção de sujeitos sociais numa relação dialética, a partir do engajamento em situações concretas, cujo objeto de conhecimento é o próprio movimento da realidade, o qual permite a análise concreta de situações concretas. Ensinar e aprender são experiências indissociáveis do processo de supervisão, que se materializam na relação intrínseca entre estágio, supervisão acadêmica e de campo e supervisão profissional (Braga e Guerra, 2009, p.4).

Portanto, os sujeitos envolvidos diretamente no processo de estágio supervisionado em Serviço Social são os supervisores acadêmicos, os supervisores de campo e os discentes. A supervisão de estágio deve ser um processo de construção conjunta, que valorize e busque sempre uma relação horizontal entre esses sujeitos, compreendendo a função e as atribuições de cada um neste processo, uma relação de diálogo constante, que fomente a elaboração de ações novas e criativas, a formação qualificada e a unidade teoria prática, através da aproximação e apreensão da realidade do trabalho do assistente social no cotidiano profissional.

Segundo Ortiz (2019), o estágio supervisionado em Serviço Social acontece com admissão do estudante no campo de estágio para desenvolver atividades de formação, tendo como referência o trabalho profissional de um assistente social, devidamente registrado no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), que se constituirá em supervisor de campo, bem como acompanhado por um docente, também assistente social, com registro ativo no CRESS, denominado supervisor acadêmico. Cabe ao supervisor acadêmico

> conhecer e refletir com os(as) estagiários(as), em pequenos grupos, a realidade profissional nos campos de estágio, reconhecer os limites e possibilidades das respostas profissionais nas diferentes organizações no enfrentamento das expressões da "questão social", reconhecer e debater os elementos constitutivos do projeto profissional em curso nos espaços sócio-ocupacionais e sua relação com o projeto hegemônico da profissão (ABEPSS, 2010, p.17).

A supervisão acadêmica ocorre no espaço de uma disciplina e, segundo Mesquita (2019), se realiza de forma diferente das demais disciplinas, pois é desenvolvida por meio da articulação entre os conteúdos teórico-metodológicos,

técnico-operativos e ético-políticos, buscando garantir a unidade teoria e prática, na relação indissociável entre formação e exercício profissionais.

A construção da disciplina de estágio deve ser pensada a partir das demandas vivenciadas pelos estudantes nos espaços sócio-ocupacionais que constituem os campos de estágio, para que, a partir das observações e experiências trazidas, possam construir as reflexões teóricas, envolvendo as três dimensões profissionais. Além das aulas expositivas que abarcam os conteúdos requisitados pelo campo de estágio, Mesquita (2019) salienta que o docente deve realizar visitas aos campos de estágio, leitura de diário de campo e relatórios, reuniões com os supervisores de campo, acompanhamento do processo de elaboração e execução dos projetos de intervenção dos estudantes, participação em comissões de estágio e fóruns de supervisão, entre outras atividades. Entretanto, não podemos esquecer que estes docentes estão imersos no contexto da educação superior e inseridos em processos cada vez maiores de precarização de seus trabalhos e das condições de realização destes, como vimos no capítulo I, o que dificulta a realização de todas estas atividades, devido, sobretudo, a sobrecarga de trabalho e a falta de carga horária para desempenhá-las de forma satisfatória.

> O supervisor acadêmico é o professor que lecciona inúmeras disciplinas, orienta TCC, assume atividades burocráticas e pedagógicas institucionais, desenvolve pesquisas, trabalhos de extensão, publica, participa de eventos, de congressos etc. Desta forma, a supervisão é mais uma das tarefas cotidianas desenvolvidas durante o semestre. E não podemos de forma romantizada exigir que o supervisor acompanhe o estagiário nas ações desenvolvidas no campo de estágio (Mesquita, 2019, p.181/182).

Apesar dessas dificuldades, a supervisão acadêmica é um espaço privilegiado para a suspensão do cotidiano e reflexão sobre o trabalho profissional junto aos estagiários e que pode ser realizada em conjunto com a supervisão de campo, fomentando espaços de reflexão e troca na universidade ou mesmo nos próprios espaços sócio-ocupacionais. Sendo assim, o papel da supervisão acadêmica é refletir, analisar, avaliar, planejar e contribuir nas proposições interventivas dos estudantes por meio das orientações em sala de aula, para que haja possibilidades de elaborarem as sínteses necessárias e construir as mediações teórico-críticas do trabalho profissional do assistente social (Mesquita, 2019). Como nos diz Iamamoto (2001), a supervisão acadêmica não tem a pretensão de dar todas as respostas e soluções prontas aos desafios profissionais com que os estudantes se esbarram todos os dias

na vivência do estágio supervisionado, mas ela permite desvelar o real, avistar suas demandas e as possibilidades de intervenção criativas presentes na realidade social.

> Como amplamente difundido na literatura profissional crítica, o assistente social dirige a sua ação profissional às múltiplas expressões da "questão social" e tem como área predominante de atuação as políticas sociais, apesar de área não exclusiva. Nesse processo, a contribuição do supervisor de campo do estágio em Serviço Social para a formação de futuros profissionais é, notoriamente, indispensável. Apesar disso, e mesmo que tenhamos consciência de que se trata de atribuição privativa do profissional, cabe-nos captar que é atividade que se coloca no bojo das alterações em curso no âmbito do trabalho, que, além de intensificarem, suscitam diferentes requisições aos assistentes sociais no cotidiano institucional (Forti e Santos, 2020, p.138).

Portanto, é no bojo destas condições e relações de trabalho que os estudantes vão vivenciar a experiência de estágio e manter o processo de ensino-aprendizagem com o supervisor de campo. No que diz respeito ao supervisor de campo, é imprescindível mencionar o papel de suma importância desse profissional no processo formativo dos estudantes, na medida em que, é na relação com o supervisor de campo que o estudante vivenciará de forma mais efetiva a relação entre teoria e prática por meio da articulação entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que compõem a profissão. Além disso, é possível que o primeiro contato com assistentes sociais e suas ações profissionais, a primeira referência de exercício profissional aconteça no estágio.

O supervisor de campo, ao supervisionar os alunos oferece a possibilidade de suspensão do cotidiano profissional, por meio da orientação, da reflexão sobre as ações profissionais desenvolvidas no campo de estágio e, assim, reflete sobre o próprio trabalho profissional e, consequentemente, o qualifica, trazendo melhoria no atendimento direto aos usuários. Em outras palavras, ao planejar as ações de estágio e supervisão, o supervisor de campo

> [...] busca apreender as demandas profissionais e dos usuários, rompendo, como possibilidade, com as imediaticidades e os pragmatismos tão presentes no exercício profissional. Neste sentido, a supervisão de campo é um processo educativo tanto para o estagiário quanto para o supervisor de campo que realizam o movimento de ação-reflexão-ação, ou seja, desenvolvem atividades, refletem sobre elas e podem voltar a elas para melhorá-las, transformá-las e/ou modificá-las (Alves, 2019, p.187).

O acompanhamento do processo de estágio pelo supervisor de campo é caracterizado pela supervisão direta das atividades cotidianas no espaço profissional. Esse processo é atribuição privativa do assistente social, não podendo ser transferido a outros sujeitos profissionais. Essa supervisão e acompanhamento se dão durante a

realização das atividades desenvolvidas pelo Serviço Social junto à população usuária, como também em reuniões de planejamento e avaliação do trabalho. Além disso, a supervisão se materializa por meio de momentos de estudo, leitura de textos, reflexão sobre as ações realizadas, pesquisas, etc, uma vez que o processo de estágio pressupõe a unidade teoria e prática.

No cotidiano do processo de supervisão de campo é primordial as reflexões sobre o que fazer, por que fazer, para que fazer, cujas respostas vão orientar o como fazer, estimulando uma dimensão técnico-operativa fundamentada nas dimensões teórico-metodológica e ético-política (Caputi, 2021).

A supervisão direta de estágio, portanto, abrange duas dimensões distintas, mas que pressupõem acompanhamento e orientação profissional constante e devem estar diretamente articuladas e integradas em todo processo de supervisão, como orienta a PNE, sendo um dos princípios norteadores na realização do estágio em Serviço Social, ou seja, há de ocorrer a indissociabilidade entre o estágio e a supervisão acadêmica e a de campo, como já sinalizado. Além desse, outros princípios são fundamentais para garantir que o processo de estágio supervisionado em Serviço Social se desenvolva de forma a apropriar e defender as prerrogativas profissionais e as competências e habilidades necessárias para o trabalho profissional, a saber:

> **a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa**, que deve ser garantida na experiência de estágio, evitando a tendência de autonomização da dimensão operativa em detrimento das demais [...] outro princípio diz respeito à **articulação entre formação e exercício profissional**, expressa e potencializada por meio da interlocução entre estudantes, professores(as) e assistentes sociais dos campos de estágio. Outro princípio fundamenta-se na **articulação entre universidade e sociedade**, uma vez que o estágio se constitui como um elemento potencializador desta relação, fomentando o conhecimento acerca da realidade e contribuindo na identificação e construção de respostas às demandas e desafios contemporâneos. Destacamos, também, o princípio da **unidade teoria-prática**, na medida em que o estágio, como atividade acadêmica, a evidencia como processo dialético entre dimensões que não se equalizam, mas são indissociáveis. Outro princípio é o da **interdisciplinaridade**, tendo em vista que o estágio supervisionado se efetiva por meio da inter-relação das diversas áreas de conhecimento trabalhadas ao longo da formação profissional, bem como com a vivência, no espaço sócio-institucional, compartilhada com diferentes categorias profissionais, num mesmo processo coletivo de trabalho. E, por fim, o da **articulação entre ensino, pesquisa e extensão**, uma vez que ao se efetivar, nos diversos espaços de intervenção profissional, o estágio possibilita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva de totalidade (PNE, 2009, p.13, grifos nossos).

Para materializar tais princípios, indica-se que as Unidades de Formação Acadêmica (UFAs) elaborem suas respectivas Políticas de Estágio, coerentes com toda normatização e legislação em vigor, Lei Federal 11.788/2008, Resolução CFESS 533/2008, Diretrizes Curriculares (1996) e a PNE (2009). Tal política de estágio deve constar no projeto pedagógico das unidades de formação acadêmica e ser amplamente divulgada junto aos sujeitos envolvidos no estágio, aos setores da universidade e da categoria, visando fortalecer coletivamente as diretrizes para o estágio no Serviço Social.

Tendo estes princípios como norteadores de um processo de estágio e supervisão de qualidade, vivemos, em contrapartida, atualmente, um contexto histórico marcado pela profunda crise capitalista, os ajustes neoliberais e a reação conservadora que domina as sociedades na fase atual do capitalismo e impõem à categoria profissional a luta contra a restauração das concepções e práticas burocráticas e de fiscalização que marcam a profissão desde a sua gênese. Frente a esses desafios, o estágio supervisionado de qualidade não dispensa o empenho profissional contra a precarização do trabalho e da formação em Serviço Social. Essa, por sua vez, tendo em vista suas particularidades, requer a busca de alternativas contrárias à mercantilização e ao aligeiramento a que se encontra submetido o ensino superior, bem como uma apropriação da lógica das diretrizes curriculares e de outros instrumentos normativos e legais da categoria.

3.2 O lugar do estágio supervisionado na formação em Serviço Social: limites, entraves e possibilidades na direção do projeto profissional

Para pensarmos sobre o lugar do estágio supervisionado no processo de formação profissional em Serviço Social, é necessário discutirmos e refletirmos sobre como essa atividade da formação profissional é realizada no cotidiano profissional com suas mediações, lacunas, possibilidades e particularidades. Isto porque, como afirma Ortiz (2010)

> O estágio não se configura em uma atividade complementar para a formação, mas central, uma vez que permite a convergência e o desvelamento dos diversos conteúdos aprendidos em sala de aula, os quais muitas vezes parecem aos alunos distantes da realidade e desconectados dela (p.121).

Logo, a reflexão sobre como se configura o estágio supervisionado em Serviço Social e a reflexão sobre a supervisão de estágio em Serviço Social e seus desafios no trabalho profissional são de suma importância, daí o porquê de nos voltarmos a esse estudo. No que tange a formação profissional, o estágio supervisionado é um instrumento fundamental para trazer qualidade no processo formativo dos assistentes sociais.

Ribeiro (2010) esclarece que o estágio é um dos elementos articuladores entre a universidade e a sociedade e que o estágio não deve ter um caráter complementar no processo de formação profissional e nem ser caracterizado como uma atividade prática desagregada do projeto de formação, pois “[...] em seu desenvolvimento ele articula o conhecimento ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo, para que, processualmente, eles se renovem seguindo a totalidade social” (Ribeiro, 2010, p. 94).

Menezes e Lustosa (2010) caminham nessa direção, sinalizando que, muitas vezes, o processo de ensino-aprendizagem da formação profissional evidencia a persistência da tradicional dicotomia entre a teoria e a prática, favorecendo a manutenção de antagonismos em detrimento de uma formação de caráter generalista e reforçando a perspectiva de um trabalho profissional com característica de especialização e acrítico.

O exercício profissional caracterizado por esta lógica produzirá no estágio supervisionado ações semelhantes, quer dizer, imprimirá, ao acompanhamento do aluno, formas burocráticas, afastadas de sua dimensão pedagógica e desarticuladas de uma análise crítica das tensões existentes no cotidiano profissional. Nessa tônica pragmática, também existe a possibilidade de não entendimento acerca da relação entre a teoria e a prática, levando ao discurso recorrente de que “na prática a teoria é outra” (Ramos e Santos, 2016), como já sinalizado neste capítulo. Assim, temos uma visão e leitura da realidade social que prioriza a microdimensão social em detrimento da totalidade.

> A predominância dessa concepção de prática, difundida no interior da formação profissional, tende ao enfraquecimento na consolidação do projeto profissional de viés crítico inscrito no Código de Ética e no Projeto Ético-político do Serviço Social; reforça a formação profissional que reafirma a atribuída subalternidade do Serviço Social na hierarquia do conhecimento acadêmico e retira a centralidade do trabalho como ponto de partida para a análise da sociedade do capital (Menezes; Lustosa, 2010, p. 104).

A unidade teoria e prática é um princípio fundamental para pensarmos a vivência do estágio supervisionado. Santos (2019) coloca que unidade significa uma relação indissociável entre diferentes, ou seja, é uma relação entre dimensões que são interligadas, interdependentes e, que, apesar de manter suas especificidades, se complementam. Portanto, não devemos dissociar teoria e prática, sob pena de perder as suas essências.

Assim, a teoria e a prática, no processo de construção do conhecimento, como elementos de naturezas distintas, se contrastam o tempo todo até encontrarem uma unidade, que é sempre histórica, relativa e provisória e, mesmo assim, mantêm suas especificidades e sua autonomia.

> Isso porque a teoria só existe em uma determinada prática (enquanto só pode existir num mundo real) e em relação a uma prática. É na prática que a teoria encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade. De outra forma, a prática só pode ser vista para além de sua aparência e para além de sua imediaticidade se debruçarmos sobre ela teoricamente. É o conhecimento teórico que lhe oferece seu verdadeiro significado. Isso quer dizer que a prática não fala por si mesma, ela necessita de ser investigada por um sujeito prático, social e crítico (Santos, 2019, p.204).

Quando as Diretrizes Curriculares (1996) afirmam que a efetivação do projeto de formação profissional ocorre por meio de um conjunto de conhecimentos que são imprescindíveis, representados nos núcleos de fundamentação da formação (núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, da formação sócio-histórica da sociedade e do trabalho profissional), quer dizer que o processo formativo apresenta uma lógica que garante o caráter teórico-prático, assim como, a unidade entre a teoria e a prática.

> Entre os três núcleos que compõem as referidas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, há o que se refere ao trabalho e às relações sociais, o que implica assegurar um amplo conteúdo pedagógico para a formação profissional, que vai desde os conteúdos que contemplem o trabalho como categoria que suscita o mundo humano aos que se dirigem ao trabalho assalariado e sua atual morfologia. Nesse ponto, se encontram as discussões acerca do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo e das particularidades da inserção do assistente social, uma vez que é trabalhador assalariado inserido nos processos de trabalho do cotidiano institucional, seja público ou privado. Por conseguinte, tais discussões incluem a atribuição do supervisor de campo do estágio obrigatório à formação profissional e do docente inserido em instituição de ensino, responsável por lecionar diferentes disciplinas e pela orientação acadêmica do estágio curricular obrigatório (Forti; Santos, 2020, p.137).

Considerando que a formação profissional é um processo permanente e continuado, que se insere no conjunto das relações sociais mediadas pela prática social, é primordial destacar as competências do supervisor de campo, do supervisor

acadêmico e do próprio estagiário, na medida em que o estágio se apresenta como uma possibilidade concreta não só de aproximação, mas de intervenção na realidade social concreta, se consubstanciando também em um espaço para a investigação e produção do conhecimento sobre a realidade social (Ramos e Santos, 2016). A PNE expõe de maneira bem evidente as competências dos três sujeitos envolvidos no estágio supervisionado, a saber:

> Aos (às) supervisores (as) acadêmicos (as) compete o papel de orientar os estagiários e avaliar seu aprendizado, em constante diálogo com o(a) supervisor(a) de campo, visando a 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.
> Aos (às) supervisores (as) de campo cabe a 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 vinculados aos campos de estágio; garantindo diálogo permanente com o (a) supervisor (a) acadêmico (a), no processo de supervisão.
> E ao (à) estagiário (a), sujeito investigativo, crítico e interventivo, cabe conhecer e compreender a realidade social, inserido 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, as contradições da realidade social (ABEPSS, 2009, p. 19/20).

Ortiz (2016), quando aborda a supervisão de estágio como atribuição privativa do assistente social, salienta que essa é uma discussão extremamente necessária, considerando o aprofundamento da precarização do trabalho e da formação profissional atualmente, e os impactos desse processo sobre o projeto de formação profissional e, também, na realização do estágio e supervisão direta de alunos – realidade que impacta também o Complexo de Saúde da UERJ, campo empírico do presente estudo. Dessa maneira, o estágio, além de aproximar os alunos do caráter interventivo da profissão, também desnuda suas dificuldades de realização, dilemas e contradições cotidianas (Ortiz, 2010). Lewgoy afirma que a supervisão de estágio é um espaço de mediações entre a formação e o exercício profissional e que prevê a apreensão:

> [...] da realidade concreta da sociedade, da profissão, da universidade, dos acadêmicos, do processo ensino-aprendizagem, dos campos de estágio e dos usuários, e apreensão do escopo de possibilidades e da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade. Por serem um processo de aprendizagem, o estágio e a supervisão também são espaços afirmativos de formação e têm como matéria-prima, para o supervisor, a aprendizagem que vai se afirmando diante da intencionalidade, da orientação, do acompanhamento sistemático e do ensino, na perspectiva

> de garantir ao aluno o desenvolvimento da capacidade de produzir conhecimentos sobre a realidade com a qual se defronta no estágio, de intervir nessa realidade, operando políticas sociais e outros serviços (2013, p.296/297).

Logo, mesmo sendo fundamental para o processo de formação e uma exigência curricular obrigatória, o estágio e a supervisão não acontecem sem dificuldades e obstáculos à sua efetivação. Portanto, para refletir sobre o tema do estágio supervisionado e as demais questões que o cercam, precisamos considerar o atual cenário econômico, social e político que configura as políticas sociais e, particularmente, as do ensino superior no Brasil.

Nessa direção, Ortiz (2010) sinaliza que as transformações no mundo do trabalho têm trazido consequências negativas para os trabalhadores – e também para o assistente social, uma vez que é um trabalhador assalariado -, como a redução de equipes, sobrecarga de trabalho e novas requisições nem sempre condizentes com suas competências e atribuições. Tal sobrecarga aumenta, sobretudo no setor público, no campo das políticas sociais, com as reduções orçamentárias e a ampliação de demandas, o que vemos ocorrer com grande relevância na área da saúde, âmbito em que se insere o presente objeto de estudo. Diante desse quadro, aponta a referida autora alguns questionamentos, a saber: como garantir uma supervisão de qualidade em face da sobrecarga de trabalho sofrida pelos assistentes sociais? Será que o profissional está preparado e motivado para o desenvolvimento dessa atribuição privativa[33]? Como já mencionamos esta questão está relacionada, muitas vezes, as condições de trabalho dos assistentes sociais nos campos que, podem impossibilitar ou reduzir as condições para a realização de ações de estágio supervisionado.

De acordo com Ramos e Santos (2016), no campo da política educacional, sobretudo, no que tange à expansão do ensino superior, é indubitável que vivemos um período de desmonte da Política de Educação de nível superior, caminhando a passos largos para os processos de mercantilização, de precarização das condições de trabalho dos docentes e de precarização das condições de estudo; processo este que fomenta uma certificação em larga escala, onde a qualidade da formação vem sendo colocada em xeque.

---

[33] De acordo com o artigo 5° da Lei nº 8662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão, no seu inciso VI é atribuição privativa do assistente social, o treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social.

A supervisão direta de estágio em Serviço Social foi regulamentada devido a necessidade de normatização da relação direta, sistemática e contínua entre as Instituições de Ensino Superior (IES), os campos de estágio e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS - responsáveis, dentre outras atribuições, pela fiscalização do exercício profissional de sua região), buscando um elo indissociável entre formação e exercício profissionais. Dessa forma, no processo ensino-aprendizagem, a supervisão envolve dois sujeitos, de acordo com o artigo 4º da Resolução CFESS nº 533, de 29 de setembro de 2008:

> A supervisão direta de estágio em Serviço Social estabelece-se na relação entre unidade acadêmica e instituição pública ou privada que recebe o estudante, sendo que caberá: I) ao supervisor de campo apresentar projeto de trabalho à unidade de ensino incluindo sua proposta de supervisão, no momento de abertura do campo de estágio; II) aos supervisores acadêmicos e de campo e pelo estagiário construir plano de estágio onde constem os papéis, funções, atribuições e dinâmica processual da supervisão no início de cada semestre/ano letivo (p. 4).

Como já vimos, a supervisão direta de estágio abrange duas dimensões distintas, mas que pressupõem acompanhamento e orientação constantes do profissional supervisor do aluno e devem estar diretamente articuladas e integradas em todo processo de supervisão, como orienta a PNE, sendo um dos princípios norteadores na realização do estágio em Serviço Social, ou seja, há de ocorrer a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo.

Todos os princípios abordados, aqui, para o estágio supervisionado em Serviço Social são norteadores de um processo de estágio e supervisão de qualidade. Em contrapartida, vivemos, atualmente, um contexto histórico marcado por várias alterações no mundo do trabalho, na esfera do Estado e das políticas sociais, as quais têm produzido significativas modificações nas relações e processos de trabalho em que os assistentes sociais estão inseridos, além da mercantilização do ensino superior, a crescente expansão das modalidades de ensino à distância e, contraditoriamente, o sucateamento do ensino superior público, trazendo consequências para o processo formativo de assistentes sociais.

A expansão desenfreada da modalidade do Ensino a Distância (EAD) e a ampliação dos cursos privados de qualidade questionável trazem implicações na qualidade da formação profissional do assistente social e, também, na realização do estágio e no cumprimento da supervisão conjunta entre os supervisores acadêmicos e de campo, de acordo com o que é preconizado pelas diretrizes curriculares.

Pereira (2012) explicita que os cursos de EAD, como sinalizamos no capítulo I, têm dificuldade para garantir as condições essenciais para a realização da supervisão de estágio com qualidade. Nas instituições com modalidade de curso à distância, os alunos realizam supervisão com tutores virtualmente, sem contato e sem reflexões presenciais com o professor responsável pela supervisão acadêmica. Segundo Pereira (2016), essa *supervisão virtual* ocorre em regime de plantão do profissional, apresentando um caráter volante devido a variedade de profissionais e também porque esses profissionais estão em mais de uma unidade da instituição, sem que o estagiário possa acompanhá-lo, tendo que se submeter a quem estiver de plantão naquele dia e horário.

Outro ponto importante com relação ao estágio em cursos de EAD é que *o número de estudantes é muito grande*, o que dificulta a realização das demais atividades que compõem a supervisão acadêmica, tais como a leitura dos diários de campo, produção de relatórios, visita aos campos de estágio, etc, ações que contribuem para uma supervisão de qualidade e em consonância com a formação profissional estabelecida no projeto de formação da ABEPSS.

No que tange a supervisão de campo, como os polos de EAD, normalmente, se localizam em municípios de pequeno e médio porte, ocorre a dificuldade de abertura de novas vagas e campos de estágio, além de termos poucos assistentes sociais trabalhando nestas regiões, o que resulta em um *número excedente de alunos por supervisor de campo* (Pereira, 2012). Nessa direção, Pereira (2016) afirma que se observa uma disputa por vagas de estágio entre as instituições, o que pode ocasionar a abertura de campos em *locais inapropriados ao estágio*; a troca de favores entre os coordenadores de instituições/campo de estágio e os responsáveis pela firmação de convênios com a UFA; oferecendo ao supervisor de campo ações compensatórias como bolsas para capacitação, por exemplo, para receber estagiários na instituição, o que contribui para o descumprimento no número de estagiários por supervisor, conforme o regulamentado.

A autora salienta, ainda, que as instituições elaboram estratégias para burlar as orientações da PNE, como, por exemplo, o indicativo de um número máximo de 15 alunos por turma. Para tanto, formam duas turmas de supervisão, mas cada professor leciona a cada 15 dias, os até 30 alunos, realizando um rodízio entre dois docentes nas aulas.

> Coadunado com as necessidades do espraiamento da lógica mercantil, o capital se realiza também com a formação de uma intelectualidade difusora da ideologia colaboracionista e consensual que conforma uma sociabilidade burguesa. Tal processo se materializa nos cursos de baixa qualidade, nas salas de aulas superlotadas, com professores mal remunerados, comprometendo o exercício da docência, dada a condição de mercadoria que a educação superior assume (Ramos; Santos, 2016, p. 285).

As autoras que acabamos de citar ainda inferem que estes elementos apontados, trazem uma interessante prospecção da profissão no que diz respeito à formação profissional. Infere-se que, em pelo menos uma década, o perfil dos assistentes sociais estará completamente transformado. Este perfil estará pautado em uma formação profissional à distância, aligeirada, mercantilizada e, consequentemente, com chances mínimas de concretizar o perfil de um profissional crítico e competente teórica, técnica, ética e politicamente, conforme delineado pela ABEPSS em 1996.

Como salientado na PNE (2009), tal situação implica diretamente no processo de formação profissional, e coloca novos e constantes desafios para a categoria. Dessa forma, o estágio supervisionado se constitui, inegavelmente, em um desses desafios e, ao mesmo tempo, se configura como um dos espaços de legitimação da profissão, uma vez que pode contribuir para a construção de um perfil profissional crítico e propositivo, capaz de viabilizar propostas profissionais frente ao agravamento da questão social e vinculadas aos princípios ético-políticos e compromissos assumidos pela categoria, contidos no atual projeto profissional.

Na esteira das medidas estabelecidas pela nova configuração da política de educação do ensino superior para a formação profissional, vemos, atualmente, o incentivo e aumento de uma formação universitária, que entende a educação como formação de mão de obra para o capital, uma formação técnico-instrumental para atender os interesses do mercado, sem a perspectiva de educar para a criticidade e reflexão. Em outras palavras, temos, basicamente, uma formação universitária aligeirada, privatizada e superficial, que estimula a dissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, reduzindo a formação profissional ao caráter técnico-instrumental, fortalecendo o trabalho explorado/alienado, ou seja, a educação transformada em formação de mão de obra ao consumo do mercado capitalista.

> Neste contexto, cada vez mais, nossos jovens estão sendo afastados do estudo que exige leitura sistemática, continuada e que estrutura as condições de uma leitura radicalmente crítico-reflexiva; apartados assim - até quando? -, da universalização de uma educação substantiva, emancipadora ao enriquecer o indivíduo social subjetivamente, em favor de uma educação que

> simplesmente instrumentaliza para o trabalho explorador e alienante. Um processo agravado, mesmo por experiências bem-intencionadas, pela prioridade dada à quantidade em detrimento da qualidade. Ou seja, pela valorização da quantidade de conteúdo, em detrimento da qualidade de sua apropriação e do 'exercício efetivo das formas potencialmente emancipatórias de consciência social' (Vasconcelos, 2015, p.24).

Esta realidade também impacta a formação profissional do Serviço Social, haja vista o aumento de instituições de ensino à distância (EAD), como já mencionado, formando assistentes sociais, muitas vezes, longe do perfil profissional delineado pelo projeto de formação da ABEPSS. Como afirma Vasconcelos (2015), tal perfil profissional, em consonância com o projeto de formação da ABEPSS pressupõe como exigência

> escolhas ético-políticas e competências teóricas fundamentais à compreensão do contexto sócio-histórico em que se situam os sujeitos da ação e a prática. Escolhas e competências que possibilitem a apreensão crítica dos processos sociais de produção e reprodução das relações sociais numa perspectiva de totalidade, que possibilitem a análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país e as particularidades regionais; que possibilitem a compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; que possibilitem a identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado, como consta do projeto de formação profissional (2015, p.442).

Ribeiro (2010) afirma que as possibilidades estabelecidas no processo de formação do aluno/estagiário sofrem interferência das determinações e da lógica do mercado de trabalho do assistente social, isto é, das instituições campos de estágio. Assim, em alguns momentos, a articulação entre a formação e o exercício profissionais para fins de estágio torna-se um desafio, pois, muitas vezes, são antagônicos aos interesses que regem esses dois espaços.

> Portanto, na contracorrente da colagem da formação profissional às leis do mercado, a formação deve dirigir-se para a construção de alternativas e estratégias profissionais que contribuam para a defesa dos interesses da classe trabalhadora. Tal direção opõe-se à redução da formação ao mero desenvolvimento da racionalidade técnico-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 (PNE, 2009, p.10).

A formação profissional se realiza a partir de vários tipos de conhecimentos, entre eles o conhecimento sobre o qual o Serviço Social atua, dos meios e

instrumentos necessários à produção dos resultados, um conhecimento acerca das condições que potencializam ou dificultam seu fazer, além do horizonte ético-político. Portanto, não temos um ensino da teoria e um ensino da prática, mas sim um ensino teórico-prático.

Nesse contexto das contrarreformas em curso na sociedade atual e suas particularidades na educação brasileira, com a mercantilização do ensino, o sucateamento do ensino superior público e o avanço do ensino à distância, várias dificuldades foram apontadas na PNE (2009) em relação ao estágio em Serviço Social, dentre as quais podemos destacar: a *utilização do estagiário como força de trabalho barata*, bem como a não existência de acompanhamento didático-pedagógico no processo do estágio supervisionado curricular não obrigatório, devido à *sobrecarga docente e a falta de carga horária* para viabilizar o processo de supervisão, impacto dos rebatimentos estruturais e conjunturais do processo de acumulação do capital - através de uma lógica de atendimento às novas requisições do mundo do trabalho. Além disso, os estágios, nesse contexto, estão apresentando *características de emprego*, uma vez que, o empobrecimento da classe trabalhadora faz com que muitos alunos tenham o estágio como fonte de renda, para ajudar na subsistência familiar e, inclusive, para pagamento das mensalidades da faculdade, o que tem refletido diretamente na formação profissional (Oliveira, 2004).

> 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 (Pereira, 2016, p.366).

Nesta direção, Pereira (2016) salienta, ainda, que a ampliação dos cursos de Serviço Social tem introduzido segmentos cada vez maiores da camada trabalhadora na universidade. Este público precisa trabalhar para pagar o curso e/ou se manter na IES, portanto, o estágio se torna um momento de inquietudes, uma vez que precisam conciliar o trabalho, as aulas e o estágio supervisionado. Nesse sentido, na busca de realizar esta conciliação, temos, muitas vezes, a abertura de campos de estágio no local de trabalho do estudante, sem a clara definição de objetivos para o estágio, tempos e ações diferentes que não estejam relacionadas ao seu trabalho e sim as

ações profissionais vinculadas ao Serviço Social na instituição. Além disso, também temos os estágios em fins de semana; que ocorrem em períodos curtos de tempo, concentrados num único dia da semana ou mesmo no mês de férias trabalhistas dos discentes, o que impede a vivência plena do processo de estágio supervisionado com todas as possibilidades e prerrogativas, contrapondo-se aos requisitos obrigatórios indicados nas diretrizes curriculares.

Na realização do estágio supervisionado curricular obrigatório, temos também uma grande dificuldade que é a *não realização da supervisão conjunta entre supervisores acadêmicos e de campo* e problemas relacionados à carga horária prevista para essa atividade, o que descumpre o preconizado pelas Diretrizes Curriculares. Essa ausência de supervisões conjuntas se dá devido a alguns aspectos relativos às condições de trabalho dos supervisores de campo e acadêmicos. Um primeiro aspecto se deve à falta de carga horária para realizar todas as atribuições pertinentes à supervisão. No que diz respeito à supervisão acadêmica, os professores normalmente estão responsáveis por outras disciplinas, realizam várias ações de pesquisa e extensão na faculdade, participam de bancas examinadoras, orientações de TCC, exercício de cargos de chefia na universidade, entre outras atividades, o que evidencia uma precarização das condições de trabalho e sobrecarga de trabalho. Desta forma, os docentes supervisores acadêmicos, também submetidos a mesma lógica, não possuem carga horária disponível para realizar todas as ações que pressupõem a atribuição de supervisão acadêmica, acarretando a ausência de acompanhamento sistemático nos campos de estágio pela supervisão acadêmica e espaços de supervisão conjunta à supervisão de campo.

> 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 (Pereira, 2016, p.367).

Lewgoy (2016), salienta que o estágio é uma disciplina que requer a interlocução entre supervisores, leitura de documentações produzidas pelos estagiários, como diários de campo, relatórios, projetos, etc, visitas aos campos de estágio, supervisão conjunta com o supervisor de campo e outras atividades que não

são consideradas na carga horária docente e que também não podem ser computadas como produções no seu currículo. Ou seja, é uma atividade que tem *pouca valorização e certa invisibilidade*, o que causa também uma *falta de interesse dos docentes em ministrar a disciplina de estágio e assumir a supervisão acadêmica,* ficando a cargo, muitas vezes, de professores substitutos e/ou professores recém-chegados no curso.

No que tange a supervisão de campo também temos o excesso de demandas, rotinas e atividades burocrático-administrativas, sobrecarga de trabalho devido ao acirrado aumento da precarização das relações de trabalho. Grande parte dos assistentes sociais/supervisores de campo estão com toda a carga horária voltada para ações designadas ao atendimento direto aos usuários, sem tempo para se voltarem à supervisão, gerando um afastamento da problematização e da reflexão junto aos/a estagiários/as. Esta questão também gera *dificuldade de participação dos supervisores de campo nas reuniões promovidas pela Coordenação de estágio, supervisão acadêmica e fórum de supervisores*, quando ocorrem. Além disso, como explicita Pereira (2016), convive-se com o não reconhecimento, por parte da instituição, da responsabilidade e de todas as atribuições que pressupõe ser supervisor de campo. Assim, muitos espaços criados pela universidade para facilitar a interlocução entre campo de estágio e unidade de formação, como os fóruns de supervisores, ficam esvaziados, pois os assistentes sociais/supervisores não são liberados ou escolhem não ir para não acumular trabalho.

O assistente social, como sabemos, por estar inserido na divisão sociotécnica do trabalho, assim como qualquer trabalhador, vende sua força de trabalho em troca de um salário, ou seja, é um trabalhador assalariado. Desta maneira, está suscetível a todas as mudanças e condições que se estabelecem no mundo do trabalho, com suas novas configurações e morfologias, inclusive aqueles que são trabalhadores do setor estatal, como é o caso do nosso objeto de estudo.

Almeida e Alencar (2012) salientam que a privatização, a terceirização e a publicização dos serviços públicos e, sobretudo, das políticas sociais, a desconstrução da seguridade social que se evidencia na precariedade da saúde, a quebra dos princípios do Sistema Único de Saúde e a falta de investimento social vêm colocando desafios para o trabalho do assistente social. Verifica-se na área da saúde o aumento da contratação desses profissionais, principalmente nos níveis de média e alta complexidade, com grandes características de superexploração e precarização do

trabalho, ocupando o lugar da assistência direta aos usuários, com ações de conteúdo majoritariamente assistencial/emergencial.

Outro ponto relevante que impacta diretamente nas relações de trabalho dos assistentes sociais e, por consequência, no processo de supervisão na atualidade é a *terceirização dos serviços e, a consequente rotatividade dos assistentes sociais/ supervisores de campo*, com contratações por tempo determinado, contratos precários, sem direitos trabalhistas garantidos, causando a descontinuidade da supervisão. No que se refere a essa questão, Almeida e Alencar (2012) também explicitam que o trabalho do assistente social é exercido em condições similares aos demais trabalhadores no contexto geral do mundo do trabalho e da economia, com diversas formas de contratação, em que “muitos são terceirizados, cooperativados, contratados por projetos e não possuem as garantias legais que assegurem a proteção social pública relativa à inserção no trabalho” (p.115).

Além disso, muitas vezes, os horários de trabalho de ambos os segmentos são diferentes, pois os supervisores de campo trabalham durante o dia e os professores supervisores estão na universidade em períodos diferentes, a exemplo do noturno, tendo em vista o horário de muitos cursos de Serviço Social. Logo, todos estes aspectos, aumentam a *falta de articulação entre a unidade de formação acadêmica e o campo de estágio*.

Outro limite enfrentado no processo de estágio supervisionado no que diz respeito a garantia de uma supervisão direta é a *elaboração do plano de estágio dos discentes com a participação ativa dos três sujeitos que fazem parte da vivência do estágio em Serviço Social.* O que temos visto no cotidiano é a construção do plano de estágio apenas pelo supervisor de campo, sem a participação da supervisão acadêmica. Na maioria dos casos, os supervisores de campo elaboram, apresentam aos alunos, abrindo a possibilidade de sugestões e mudanças e, depois, enviam a supervisão acadêmica, sem espaço para diálogo; esta apenas toma ciência do planejamento realizado para cada estudante.

O planejamento do estágio é fundamental para garantir que as atividades desenvolvidas no campo estejam em consonância com as orientações da PNE. O ato de planejar pode ser compreendido como algo inerente ao gênero humano, uma vez que conseguimos antever a ideação das nossas ações, projetar os resultados com atividades que queremos desenvolver e, por meio das escolhas tomadas entre

alternativas possíveis, o homem vai construindo sua história. A esse movimento chamamos de capacidade teleológica.

Dessa maneira, como explicita Paula (2019), todo ato de planejar envolve conhecimentos técnicos, mas também se complementa de conteúdo ético e político orientado por bases teórico-metodológicas, que na nossa perspectiva de formação, refere-se as diretrizes e princípios do projeto ético-político crítico do Serviço Social. Logo, é necessário buscar, nesse processo de planejamento do estágio, seguir as orientações da PNE e diretrizes curriculares da ABEPSS, entendendo que este planejamento é dever de todos os sujeitos envolvidos no processo de estágio supervisionado.

> a Coordenação de Estágio – cabe orientar os processos de formulação dos planos de trabalho dos supervisores de campo e dos planos de estágio dos estudantes - ; o supervisor acadêmico - que deve subsidiar o processo de planejamento do estágio e conduzir a planificação por meio da construção do plano de estágio dos seus alunos/supervisionados -; o supervisor de campo – que deve auxiliar diretamente o discente/estagiário na construção do seu plano de estágio, em diálogo com o supervisor acadêmico-; e o estagiário – ao qual cabe a própria construção do plano de estágio, sendo devidamente orientado pela Coordenação de Estágio, pelo supervisor acadêmico e pelo supervisor de campo (Paula, 2019, p. 129).

Segundo a PNE, o plano de estágio é um documento a ser elaborado pelo estudante, em conjunto com os seus supervisores (acadêmico e de campo), e deve abranger os objetivos e as atividades a serem desenvolvidas pelo aluno naquele semestre, articulando as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão. O plano de estágio é um instrumento importante para dar base as supervisões, servindo como norteador do processo ensino-aprendizagem que deverá ser construído com a participação dos três sujeitos envolvidos no estágio. Assim, o plano serve para monitorar o desenvolvimento do estágio; para acompanhar e mudar a rota das atividades pensadas, caso seja necessário, a depender das necessidades de aprendizagem do estudante ou da realidade do campo de estágio; para realizar o cronograma que será seguido pelo aluno ao longo do período de estágio (Prédes,2019).

> Portanto, trata-se de um instrumento que permite planejar, acompanhar, monitorar e avaliar o estágio. Seus elementos essenciais são: identificação da instituição, supervisores/as e discentes; introdução (apresentação do campo, justificativa para o estágio, articulação com o plano do Serviço Social); caracterização/problematização da realidade; objetivos (geral e específicos); metodologia (ações, procedimentos, instrumentos); supervisão, acompanhamento e avaliação; referências bibliográficas; anexos e apêndices

> (quando necessários, como regulamentações, projetos de intervenção, documentos institucionais, dentre outros) (Prédes, 2019, p.134/135).

Consideramos importante destacar a relevância da Resolução n° 533 do CFESS, aqui já mencionada, que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social, em que em seu artigo 4°define que a realização do estágio deve ocorrer mediante a existência de um projeto de trabalho da unidade de formação acadêmica e um plano de estágio no âmbito da instituição, além dos relatórios dos discentes. Estas exigências propostas na resolução são fundamentais para proporcionar um estágio que se estabeleça, de fato, em uma atividade pedagógica constitutiva do processo de formação profissional. Deste modo, observa-se a necessidade urgente de construção de espaços para que os planos de estágio possam ser elaborados conjuntamente pelos três segmentos que fazem parte do processo formativo nos diferentes espaços profissionais e campos de estágio.

Dessa forma, levando em consideração as condições objetivas de trabalho dos profissionais e docentes, o aligeiramento e as transformações ocorridas no ensino superior e as condições de vida e trabalho dos alunos, é fundamental vontade política e compromisso com a formação profissional para ultrapassar estes desafios cotidianos e estruturar ações de supervisão direta de estágio que caminhem na direção do projeto de formação profissional da ABEPSS, que pressupõe uma formação profissional crítica e orientada pelo projeto ético-político do Serviço Social.

Diante desses desafios é imprescindível o nosso movimento contrário à precarização do trabalho e da formação profissionais, para que possa ser realizada uma supervisão de qualidade, considerando que a supervisão direta de estágio em Serviço Social é uma atividade intrínseca e primordial à formação profissional.

> A supervisão de estágio está vinculada ao projeto político-profissional [...] e o debate sobre a questão da supervisão profissional implica romper com a visão endógena de percebê-la tão somente do ângulo metodológico, ou seja, como método de ensino. O processo de supervisão é elemento integrante do projeto de formação profissional, que deverá ser expressão deste, comportar suas orientações teóricas e direção social, pois faz parte dele de modo intrínseco (Lewgoy, 2010, p.121).

Nesse processo, também é de suma importância refletirmos que nas ações de supervisão direta de estágio devemos primar por uma formação profissional apoiada nos rumos e compromissos aludidos no projeto ético-político da profissão, que está vinculado a um projeto societário que defende os interesses da classe trabalhadora e

visa à superação da ordem burguesa. Isso, especialmente, no momento presente, em que tendências (ultra) conservadoras têm se mostrado mais presentes no Serviço Social, marcando a articulação entre projetos profissionais e societários atravessados por valores distintos e até conflitantes com aqueles que fundamentam o projeto profissional crítico da profissão (Forti; Valle; Maurício, 2021).

Contextualizando historicamente, o projeto profissional é o conhecido Projeto Ético-Político do Serviço Social, que surge a partir de determinados desdobramentos do Movimento de Reconceituação e passa a se consolidar na categoria profissional no momento de redemocratização do país, momento em que ocorre a mobilização da sociedade em prol da democracia e da igualdade de direitos. É somente nesse período, em meio a uma mobilização coletiva da sociedade, que a profissão passou a caminhar a passos mais largos em direção oposta ao conservadorismo (Forti, 2010).

Segundo Forti, Valle e Maurício (2021), a partir dos anos de 1960/1970, se inicia um momento histórico em que ocorre o início da produção textual crítica do Serviço Social, em que há a busca por novos subsídios teóricos, visando a um rumo diferente para a profissão, não mais alinhado aos interesses capitalistas e sim comprometido com a classe trabalhadora. Pode ser dito, com uma contribuição profissional direcionada à busca de superação da socialidade burguesa.

Esse novo posicionamento político da categoria profissional, tem como marco histórico o chamado “Congresso da Virada”, ocorrido em 1979, caracterizado pela numerosa presença de profissionais contrários à direção conservadora da profissão e aliados a movimentos sociais e representantes políticos correspondentes em atuação na sociedade brasileira, o que trará grandes avanços para a profissão nos anos de 1980. Neste período, como afirmam Forti, Valle e Maurício (2021), tivemos um duplo amadurecimento na profissão. De um lado, uma maior organização política da categoria que vai se desdobrar no fortalecimento das entidades profissionais e seus sindicatos e, por outro, da sua produção teórica, privilegiando o pensamento marxista. Isso significou, inclusive, avanço no que se refere a ultrapassagem do marxismo vulgar já presente em alguns espaços profissionais. Além disso, fruto dos debates realizados no interior da categoria profissional sobre a inspiração marxista, também tivemos a configuração de outros componentes fundamentais para a constituição do projeto profissional crítico do Serviço Social.

> Dentre eles, destacam-se fatores como consolidação da produção de conhecimentos a partir da área de Serviço Social; o alargamento do exercício profissional - determinado pela requalificação da prática profissional e das

> conquistas sociais dos trabalhadores, no decorrer do processo de restauração da democracia política; o redimensionamento do ensino em Serviço Social, que culminou nos redirecionamentos expressos pelo novo currículo de 1982 e pela revisão do código de ética profissional que resultou na formulação de um código profissional que marcou a ética profissional como um “divisor de águas", em 1986 (Forti; Valle; Maurício, 2021, p.33).

O Código de Ética de 1986, portanto, a partir de novas elaborações teórico-práticas, construiu um referencial ético distinto dos anteriores em que se preconizava, indiscutivelmente, valores baseados em interesses particulares e/ou de determinados grupos sociais. O novo código passou a privilegiar os interesses da classe trabalhadora, marcando o documento a negação do conservadorismo histórico da profissão; a não neutralidade profissional diante da realidade social e das relações sociais presentes na sociedade e a busca pela superação de princípios fundamentados na doutrina social da Igreja, caracterizados pelo moralismo religioso e/ou fruto do senso comum, responsáveis por posicionamentos acríticos, preconceituosos, estigmatizadores e de culpabilização muito presentes nas ações dos profissionais até então.

Desde então, conforme salientam Forti, Valle e Maurício (2021), incorporando e fortalecendo os parâmetros progressistas do código anterior, a partir de avanços intelectuais e organizativos do Serviço Social, a categoria profissional elabora, em 1993, um novo código de ética, vigente até hoje. Esse código abarca referenciais éticos de muita criticidade, apoiados pela teoria social crítica de Marx, que entende que a realidade não é algo apenas para contemplar e sim para transformar, ou seja, é produto da elaboração ideal para a ação na realidade concreta. Dessa maneira, o código de 1993 é sustentado numa perspectiva de totalidade que, por sua vez, como afirma Netto (2006), visa ao reconhecimento da liberdade como valor ético central, ao compromisso com a autonomia, a emancipação humana e a construção de uma nova ordem social sem dominação e/ou exploração. Portanto, esse panorama de crescimento e amadurecimento profissional aconteceu combinando uma relação simultânea e de retroalimentação no processo de consolidação de um projeto profissional em busca da ruptura com a herança conservadora do Serviço Social.

Iamamoto (2006) salienta que o Serviço Social brasileiro construiu um projeto profissional radicalmente 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. De acordo com a autora, o projeto profissional adquire sua materialidade não só no

Código de Ética, mas no conjunto das regulamentações profissionais: o Código de Ética do Assistente Social (1993), a Lei da Regulamentação da Profissão (1993) e nas Diretrizes Curriculares (1996) norteadoras da formação acadêmica, ou seja, uma formação condizente com este projeto profissional.

O Projeto Ético Político apresenta importantes avanços, não só para a atuação profissional, como também para a formação dos estudantes, pois é imprescindível que a formação seja baseada nos princípios que norteiam o projeto profissional. Destarte, a defesa do projeto mencionado é um movimento que precisa ser contínuo, bem como, a defesa dos documentos que darão arcabouço para atuação profissional. Isto significa dizer que temos a responsabilidade ético-política de realizarmos ações profissionais na direção indicada por esse projeto, de maneira que o anúncio de seguir a determinados valores éticos não se transformem apenas em declarações de intenções.

Silva (2013) destaca que o projeto ético-político está calcado na regulamentação da profissão, no processo de formação e no trabalho profissional. Ou seja, para que o projeto profissional não se manifeste apenas no discurso, é necessário que ganhe forma de projeção histórica e se materialize no encontro dessas três dimensões da profissão, ou seja, na regulamentação, na formação e no trabalho profissionais, no cotidiano dos assistentes sociais nos diferentes espaços profissionais e políticas as quais estão vinculados.

> [...] ratificarmos que esse projeto profissional, democrático e progressista, cuja origem e trajetória contam com inúmeros protagonistas e sujeitos, é produção histórica, visando nortear, prestar fundamentos e direcionamento valorativo, antecipar e imprimir finalidade ética à ação profissional na realidade concreta, que constitutivamente é dinâmica, um contínuo vir a ser, um incessante movimento, o que, portanto, requer análises plurais e constantes (Forti; Valle; Maurício, 2021, p.25).

Dessa maneira, ao voltarmos nosso olhar para o objeto em estudo neste trabalho, entendemos que não há como se pensar em estágio sem o relacionar ao projeto profissional e às leis que dão base à profissão, uma vez que o estágio supervisionado em Serviço Social é parte fundamental do processo formativo dos assistentes sociais e deve seguir as diretrizes curriculares, apoiado no Código de Ética e na Lei de Regulamentação da profissão, elementos que fazem parte e dão materialidade ao projeto profissional. A Lei 8.662/1993, regulamenta a profissão em todo o território nacional e estabelece em seu artigo 5º a supervisão direta de estágio em Serviço Social como atribuição privativa do assistente social. Imputa, também, em

seu artigo 14º, que as unidades de ensino credenciem e comuniquem ao CRESS sobre os campos de estágio e os assistentes sociais responsáveis pela supervisão. E, de acordo com o parágrafo único desse mesmo artigo, “somente os estudantes de Serviço Social, sob supervisão direta de Assistente Social em pleno gozo de seus direitos profissionais, poderão realizar estágio de Serviço Social" (BRASIL, 1993). A referida lei condiciona fundamentos importantes para o processo de supervisão de estágio e integra o fundamento ético-político do código de ética.

O Código de Ética profissional é instrumento fundamental para balizar as ações profissionais, orientar e apontar direção ético-política para compreensão do cotidiano, estabelecendo atribuições, vedações, deveres e direitos do assistente social. Nessa direção, é fundamental que não apenas a atuação profissional, como também o processo de formação seja fundamentado pelos princípios do Código de Ética.

> A efetivação desses princípios remete à luta, no campo democrático-popular, pela construção de uma nova ordem societária. E os princípios éticos, ao impregnarem o exercício cotidiano, indicam um *novo modo de operar o trabalho profissional,* estabelecendo balizas para a sua condução nas condições e relações de trabalho em que é exercido e nas expressões coletivas da categoria profissional na sociedade (Iamamoto, 2006, p. 27).

Dessa maneira, a direção social do assistente social no seu trabalho profissional depende tanto dos determinantes sócio-históricos, que podem condicionar a direção a ser tomada, quanto das respostas dos profissionais a que suas ações estão vinculadas e expressam as visões que estes têm da sociedade e da própria profissão. Além disso, a partir dessas respostas, podemos perceber de que forma estes profissionais exercitam a sua relativa autonomia, já apontada por Carvalho e Iamamoto (1998),[34] na condução de suas ações profissionais, que são determinadas por condições e relações de trabalho específicas, imersas, neste estudo, no universo da política social de saúde, vinculada a uma unidade de saúde universitária.

É importante destacar que para o processo de formação profissional do Serviço Social, claramente, a graduação é condição necessária e de suma importância na formação e construção de determinado perfil profissional de Serviço Social, que a

[34] De acordo com Iamamoto e Carvalho (1998), embora o Serviço Social tenha sido regulamentado como profissão liberal no Brasil, o assistente social não tem se configurado como profissional autônomo no exercício de suas atividades, não dispondo do controle das condições materiais, organizacionais e técnicas para o desempenho de seu trabalho. No entanto, isso não significa que a profissão não disponha de relativa autonomia no exercício de suas funções institucionais. O profissional é corresponsável pelo rumo impresso às suas atividades, pelas formas de conduzi-las.

depender dos conteúdos, princípios e reflexões estabelecidas na graduação, pode facilitar ou não um fazer profissional orientado na direção do projeto ético-político. Isto porque no processo de formação profissional é fundamental que a universidade forme intelectuais com uma

> formação generalista e crítica, que apreenda a lógica e as leis fundamentais do modo de produção capitalista [...] e como essa lógica impacta as relações sociais e os indivíduos; um profissional que possa apreender, resistir e se situar criticamente frente aos mecanismos de exploração, dominação e controle, aos quais é chamado tanto a obscurecer quanto a operar/reproduzir (Vasconcelos, 2015, p.443).

Dessa maneira, é um desafio diário obscurecer estes mecanismos de exploração do capital, uma vez que as condições em que o trabalho profissional é desenvolvido não são estabelecidas pelo próprio trabalhador, abrangendo, inclusive, aspectos como a remuneração. Tais condições condicionam tanto as possibilidades quanto os limites da ação profissional, interferindo na efetivação das finalidades do trabalho, na materialização dos princípios e valores que orientam o projeto profissional e nos resultados almejados.

> Isso significa dizer que é imprescindível a capacidade de análise da qualidade da tensão entre o ser e o dever ser, entre causalidade e prévia-ideação – teleologia -, rumo ao alcance de resultados mais próximos possíveis do que foi projetado e é almejado. O que buscamos aludir é que mesmo que o referido projeto assegure fundamentos, valores e princípios voltados aos interesses da classe trabalhadora críticos à sociedade capitalista, propugnando contribuição profissional para a construção de uma outra forma de sociedade/sociabilidade, isso não significa que os profissionais do Serviço Social não estejam sujeitos à alienação e não estejam na condição de trabalhadores assalariados, submetidos às injunções do trabalho na realidade do capitalismo periférico e dependente brasileiro e em um contexto mundial e particular de recrudescimento das estratégias neoliberais (Forti, Valle e Maurício, 2021, p.29).

Sendo assim, é necessário e de fundamental importância "olhar para nós mesmos", ou seja, refletir sobre o nosso trabalho profissional, refletir criticamente sobre nossas ações, objetivos e finalidades, buscando confrontar como estamos atualmente e o que almejamos ser enquanto profissionais. Este, no nosso entendimento, deve ser um movimento constante, que pressupõe estudo, compromisso, competência e formação permanente. É essencial ter um conhecimento da realidade de forma crítica para que possamos fortalecer nosso compromisso com o trabalhador e não com o capital, ou seja, precisamos estar atentos para não sermos instrumentos do capital, mas sim favorecer ao máximo os interesses da classe trabalhadora. Como nos diz Vasconcelos (2015), após a graduação e a inserção no mercado de trabalho, temos o início de um processo dialético de consolidação do perfil

profissional almejado que se assenta no planejamento, análise teórico-crítica e avaliação da intervenção profissional, um processo que não tem tempo determinado, que acontece ao longo da vida profissional.

Agora, estar em sintonia constante com o projeto ético-político crítico do Serviço Social não é tarefa simples. Assim como afirmam Forti, Valle e Maurício (2021), entendemos o projeto profissional como uma estrutura orientada, fundamentada em valores e princípios que estão interligados a projetos de sociedade que guiam a atuação profissional em favor dos interesses da classe trabalhadora. Ademais, ao contrário da ideia de um projeto que se limita a um único documento, seu significado e direção estão presentes em diversas produções intelectuais e organizativas — tanto escritas quanto orais — que o sustentam. Isso requer dos profissionais atitudes e ações coerentes. Em outras palavras, a concretização dessas produções não se restringe a intenções, formalismos ou utopias; é essencial que esses conteúdos se concretizem nas decisões e nas práticas profissionais. Quando falamos sobre isso, mesmo sabendo que não conseguimos compreender completamente a viabilidade de realizar o projeto na sociedade em que vivemos, é importante reconhecer que ele se baseia em contribuições profissionais que buscam superar a atual ordem social. Precisamos ter clareza de que se trata de um projeto, e, como qualquer projeto, não deve ficar restrito ao "mundo das ideias". Ele deve orientar escolhas e ações na realidade concreta em direção ao resultado desejado, o que implica uma série de relações subjetivas e objetivas para sua implementação.

Entretanto, quando pensamos no corpo profissional do Serviço Social e nas diversas manifestações de adesão a esse projeto, é importante salientar que existem várias interpretações e polêmicas com relação à materialização e à finalidade do referido projeto. Algumas indagações refletidas por Forti, Valle e Maurício (2021) são essenciais para pensarmos sobre esta questão e quais são os reflexos disso na formação e ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social. Inicialmente podemos questionar se a busca constante pelo amadurecimento e ruptura do histórico conservadorismo na profissão tem se manifestado no trabalho cotidiano dos assistentes sociais nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, em favor dos interesses da classe trabalhadora. Ou seja, será que os assistentes sociais têm direcionado suas ações profissionais nesta perspectiva, ou estão reproduzindo ações permeadas por aspectos conservadores? Esses profissionais, ao realizarem supervisão de estágio, se preocupam em refletir sobre suas ações de forma crítica

junto aos estudantes ou se limitam a reproduzir o “ensino da prática”, sem fazer as mediações necessárias com a realidade social e a articulação com as dimensões da profissão (teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política), restringindo tais ações apenas à dimensão técnico-operativa? Esta primeira indagação é indispensável para refletirmos sobre a segunda: temos a hegemonia do projeto ético-político entre os profissionais de Serviço Social? Será que não há um entendimento equivocado, no meio profissional, de que a hegemonia de um projeto profissional significa a sua exclusividade? A hegemonia, nesse caso, seria representada pela quantidade?

Acreditamos, assim como nos explicita Lima (2017), que a diversidade legitimada pela categoria profissional, manifestada por meio de lutas, divergências, debates, confrontos de ideias e polêmicas teóricas e políticas, mostra que um projeto que alcança hegemonia não será exclusivo. Isso ocorre porque certos grupos podem apresentar propostas alternativas que divergem do projeto hegemônico, ao analisarem a sociedade e a profissão a partir de outros fundamentos, e possuírem, inclusive, concepções, formas e métodos distintos de fazer política. A hegemonia, enquanto orientação ética, política e teórica, sustenta uma estratégia específica, refletindo uma determinada compreensão da realidade, da profissão e das ações profissionais realizadas pelos assistentes sociais e suas entidades representativas.

Outra indagação refletida é se há algum distanciamento no que se refere às concepções teórico-práticas entre os profissionais que estão na docência e a maioria dos profissionais do Serviço Social que exercem o seu trabalho em outros espaços profissionais? Se houver tal distanciamento isso teria alguma influência na materialização do projeto ético-político? Uma das reflexões levantadas por Forti, Valle e Maurício (2021), apoiadas em Netto (1996), no que se refere a esta questão é a dificuldade de realizar e/ou a insuficiência de conexões do campo acadêmico, centros de formação com os campos de intervenção/espaços sócio-ocupacionais, o que têm reduzido a capacidade da universidade de viabilizar inovações, bem como a sua retroalimentação pela realidade das práticas dos campos de intervenção, que pode ser realizada por meio de ações extensionistas, de pesquisa e o próprio estágio. Pensando no estágio supervisionado, isso se expressa sobretudo, na dissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo.

Entendemos que o processo do estágio supervisionado deve proporcionar uma reflexão e releitura essencialmente crítica das ações profissionais nas suas múltiplas dimensões e articulações, que capacite estudantes para: investigar, analisar

criticamente, desenvolver sua capacidade argumentativa e a utilizar, construir e renovar o instrumental técnico profissional; problematizar o contexto socioinstitucional e o significado sócio-histórico do trabalho profissional; vislumbrar as formas de articular nossas ações a outras práticas profissionais, construindo relações interdisciplinares, por meio das quais podem se estabelecer nexos políticos; reconhecer e refletir criticamente sobre sua visão de homem e mundo, seus preconceitos e estereótipos, desenvolver valores e adquirir competência. Nesta direção, o fomento à indissociabilidade entre estágio e supervisão de campo e acadêmica é requisito fundamental para garantir ações de supervisão direta de estágio articuladas com as Diretrizes Curriculares e Política Nacional de Estágio da ABEPSS, e demais legislações e/ou resoluções que definem os rumos para o estágio em Serviço Social, fortalecendo a formação de alunos mais críticos e comprometidos com ações profissionais orientadas pelo projeto ético-político do Serviço Social. Ainda com relação a adesão ao projeto profissional crítico, observamos

> infindáveis polêmicas em razão das suas distintas interpretações, no meio profissional, o que se, por um lado, leva alguns profissionais à sua incompreensão; por outro, suscita sujeitos profissionais que acreditam serem os detentores da verdade sobre ele, tornando -se uma espécie de "guardiões do projeto" e inibindo, por meio de sua "verdade absoluta", qualquer tipo de indagação e/ou problematização a esse respeito, qualificando-as, simplistamente, como contrárias ao projeto, assim como podemos nos deparar, ainda, com outros profissionais que avaliam que a materialização de tal projeto ocorre de maneira similar aos mantras, bastando a contínua repetição em sua defesa (Forti; Valle; Maurício, 2021, p.26/27).

Segundo os autores mencionados, isso acontece tanto devido às características essenciais do projeto mencionado quanto às controvérsias geradas pelas dificuldades inerentes ao trabalho institucional em uma sociedade como a nossa. Essa realidade deve ser observada e analisada em função das consequências da lógica capitalista, que, atualmente, se intensificou e impede — especialmente devido às condições precárias de trabalho — a oferta de serviços sociais de qualidade. Isso está diretamente relacionado à necessária concretização democrática que esse projeto exige que busquemos e realizemos. Por isso, no âmbito profissional, ouvimos muitos discursos que não acreditam na materialização do projeto, que entendem que ele só é para quem está no campo acadêmico, que não é possível aprimorá-lo, que é um projeto descolado da realidade, da ação profissional do assistente social, que não é possível de ocorrer na prática, ou seja, que o projeto não passa de idealismo e reforça a concepção que “na prática a teoria é outra”.

Existem também profissionais que afirmam que a falta de conhecimento sobre esse projeto é a única razão para as dificuldades e obstáculos enfrentados pelos assistentes sociais nas demandas do dia a dia nas instituições em que trabalham. Além disso, há aqueles que acreditam que simplesmente afirmar a adesão aos valores do projeto já é suficiente para considerá-lo uma referência sólida que pode guiar a ação profissional de forma competente, o que sabemos não ser suficiente. É como se o conhecimento, embora essencial, fosse visto como o único fator determinante para a condução e os resultados efetivos do trabalho do assistente social, ou como se a simples declaração de apoio a algo ou o discurso a favor de uma causa fosse capaz de mudar a realidade.

Toda intervenção profissional está repleta de um conjunto de valores e princípios que vão permitir ao assistente social suas escolhas teóricas, técnicas, éticas e políticas. Sabemos que isso se dá no cotidiano profissional, por meio do exercício da sua autonomia, que será sempre relativa.

Nesse sentido, em seu trabalho profissional no cotidiano institucional, os assistentes sociais podem reforçar diferentes projetos societários, materializando princípios e valores em direções sociais diferentes - e até antagônicas. Ao declarar adesão aos valores do projeto ético-político do Serviço Social, fortalecer e guiar uma ação profissional pautada nos compromissos assumidos pela categoria profissional e nos princípios e diretrizes de tal projeto, que tem fundamentos democráticos e progressistas em favor dos interesses da classe trabalhadora e na superação da atual ordem social é necessário que o assistente social tenha como referência alguns elementos que vão fundamentar esta ação.

De acordo com Forti e Coelho (2022), o profissional deve ter como referência o Código de Ética, a Lei de Regulamentação da Profissão e todo arcabouço teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo da profissão.

Além disso, para uma atuação competente e crítica é necessário a capacitação profissional e condições de trabalho que viabilizem a sua materialização.

Dizemos isso pois é sabido que o assistente social atua, principalmente, no campo das políticas sociais, buscando, de alguma forma, atender às necessidades dos trabalhadores. No entanto, também reconhecemos que a concretização desse objetivo pode se dar de várias maneiras e, dependendo da abordagem escolhida, podem surgir tensões e desafios significativos em relação à direção do projeto crítico que estamos discutindo. Portanto, é importante que observemos a necessidade de

alinhar isso com a realidade do trabalho cotidiano. Dessa maneira, nossa atuação ao ter como pressuposto a garantia de direitos e em prol dos interesses da classe trabalhadora, muitas vezes, se vê diante de demandas institucionais que sugerem ações disciplinadoras e coercitivas para a população usuária. Portanto, nossa atuação, em significativa medida, é influenciada pelas nossas condições de trabalho e há a necessidade constante de capacitação profissional para que possamos criar e pensar em ações compatíveis com a direção social do nosso projeto profissional.

Outro elemento importante para uma ação profissional na direção social crítica do Serviço Social, apontado pelas autoras é a teoria social crítica, que se torna ferramenta imprescindível para o desvendamento do nosso objeto de estudo e/ou intervenção profissional, portanto, a teoria social crítica e seu método de conhecimento é o instrumento necessário para a apreensão do movimento do real. Dessa forma, é essencial cultivar uma postura investigativa que vá além das soluções imediatas. O profissional deve buscar uma visão ampla da realidade concreta, integrando o entendimento da sociedade capitalista com as especificidades da formação sócio-histórica do Brasil, uma vez que estamos falando do projeto profissional e do Serviço Social brasileiro.

Outro aspecto fundamental explicitado pelas autoras para uma atuação na direção social crítica da profissão e na objetivação de valores democráticos é a necessidade de centralizar a dimensão ético-política no trabalho profissional. Isso significa que enfrentar e superar os limites e obstáculos que dificultam a concretização desses valores não pode ser feito apenas por meio de respostas práticas e imediatas. A dimensão ético-política é essencial para dar significado e direcionar a ação profissional. Assim, é crucial que a dimensão técnico-operativa da profissão esteja integrada às dimensões teórico-metodológica e ético-política, formando uma articulação entre elas.

> [Assim] a apreensão clara do conteúdo de tal compromisso, visando ao fortalecimento e à defesa do atual projeto crítico, implica esforço teórico-prático dos profissionais, com vistas à materialização de valores e princípios democráticos compatíveis com tal direção social, no cotidiano do exercício profissional - portanto, exige a busca de correspondência teórico-prática em face dos valores e princípios defendidos (Forti; Coelho, 2022, p.46).

Por isso, a escolha por uma ação profissional orientada pelo projeto ético-político é uma escolha desafiadora, levando em consideração os princípios e diretrizes deste projeto e as constantes ameaças e tensões que o projeto vem sofrendo desde

do seu início, principalmente a partir da década de 1990 com o ideário neoliberal que traçou novos rumos para sociedade e políticas sociais, nas quais o Serviço Social atua diretamente, e, também, no próprio trabalho do assistente social. Tais tensões se estabelecem, como já explicitado, uma vez que o projeto profissional tem uma vinculação com projetos societários progressistas, que buscam a superação da ordem social vigente, assumindo o compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais, sem exploração de classe. Nesse contexto, este projeto reflete, sem dúvida, o compromisso do Serviço Social brasileiro com as demandas dos trabalhadores e com a busca por uma sociedade mais justa. É importante ressaltar que nós também somos trabalhadores, e, especialmente agora, diante dos ataques evidentes aos direitos conquistados com tanto esforço pela classe trabalhadora, essa questão precisa ser amplamente debatida. E, esta escolha não está deslocada de uma supervisão direta de estágio de qualidade, uma vez que a supervisão também deve fazer parte dessa atuação profissional orientada pelo atual projeto ético-político crítico do Serviço Social.

O estágio é parte inerente tanto do processo de formação profissional dos alunos quanto dos processos de trabalho em que os assistentes sociais que se disponibilizam para a tarefa de supervisão se inserem, seja de campo ou acadêmica, fato bem recorrente no Complexo de Saúde da UERJ, uma vez que se trata de um espaço profissional universitário e, que, portanto, tem ou deve ter um maior compromisso com a formação e a produção de conhecimento.

Sendo assim, é imprescindível ressaltar o significado da profissão e como ela se insere na nossa sociedade. Iamamoto (2006) afirma que a profissão se configura e se recria no âmbito das relações entre o Estado e a sociedade, fruto de determinantes macrossociais que estabelecem limites e possibilidades ao trabalho profissional inscrito na divisão social e técnica do trabalho e apoiado nas relações de propriedade que a sustentam. Sendo assim, o trabalho dos assistentes sociais não se desenvolve independentemente das circunstâncias históricas e sociais que o determinam. Daí advêm suas requisições e demandas e os processos de trabalho em que o profissional se insere, nos quais precisam articular as diferentes dimensões profissionais (ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa e também investigativa), o que acontece também na vivência da supervisão direta de estágio em Serviço Social.

Portanto, como explicita Braga e Guerra (2009), para além do aspecto normativo e jurídico-legal e da necessidade de seu conhecimento pelos sujeitos envolvidos no processo de estágio, mas sem menosprezar a sua importância, a relação entre supervisão e estágio, como faces de um mesmo processo, e, ao mesmo tempo, com atribuições distintas, para se efetivar como processo de ensino/aprendizagem, estágio/supervisão, necessita ser construída e reconstruída permanentemente. E, sendo a supervisão um processo que é parte integrante do projeto de formação profissional, seus pressupostos, princípios, orientação teórico-metodológica e direção social devem ser buscados nas diretrizes da formação profissional dos assistentes sociais e em outros componentes do projeto ético-político profissional.

Mesmo estando na condição de assalariamento, cabe a nós como intelectuais que têm acesso a uma teoria crítica de análise da realidade social, e, consequentemente, com melhores oportunidades de favorecer práticas democráticas e emancipatórias, compromissados com os interesses da classe trabalhadora, a partir da nossa relativa autonomia, imprimir uma direção social ao nosso trabalho que fomente e construa ações de ruptura com a ordem social burguesa. Ao pensar sobre a expansão da nossa autonomia profissional no mercado de trabalho Iamamoto salienta que

> é fundamental o respaldo coletivo da categoria para a definição de um perfil da profissão: valores que a orientam, competências teórico-metodológicas e operativas e prerrogativas legais necessárias à sua implementação, entre outras dimensões, que materializam um projeto profissional associado às forças sociais comprometidas com a democratização da vida em sociedade. Este respaldo político-profissional mostra-se, no cotidiano, como uma importante estratégia de alargamento da relativa autonomia do assistente social, contra a alienação do trabalho assalariado (2010, p. 422).

Nessa direção é importante reforçar mais uma vez que a materialidade do projeto profissional se dá nas situações concretas, no cotidiano profissional e o que determina este cotidiano são as condições e relações sociais que abrangem o trabalho do assistente social. Elas vão interferir no direcionamento do trabalho profissional, nas atribuições delegadas, nos recursos disponíveis, entre outras dimensões.

Os valores que sustentam o atual projeto ético-político da profissão, construídos socialmente e resultantes de relações sociais, refletem o máximo de sociabilidade possível em nosso contexto sócio-histórico. Os assistentes sociais, em sua prática diária, devem se comprometer política e eticamente a promover esses

valores, visando a aumentar os níveis de sociabilidade humana em prol de todos. Esse compromisso se baseia na validação de valores que formam e moldam o ser social e a humanidade, em contraste com os desvalores que ameaçam a vida em sociedade. Portanto, esses valores não são exclusivos dos assistentes sociais; também podem ser encontrados entre trabalhadores organizados em suas lutas sociais e nos grupos mais progressistas da sociedade burguesa, que diariamente enfrentam desafios e lutam por uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Forti, Valle e Maurício (2021), podemos afirmar que o projeto ético-político do Serviço Social se fundamenta em pilares críticos, emancipatórios e anticapitalistas, exigindo que o assistente social que o adota desenvolva uma consciência crítica que possibilite uma verdadeira percepção de classe. Em outras palavras, para que os assistentes sociais realmente utilizem esse projeto como uma "bússola" para suas ações diárias, empregando estratégias críticas e adequadas e lidando com tensões e disputas institucionais, é fundamental que tenham uma consciência social de classe.

A consciência que permite aos indivíduos se unirem e questionarem o que antes era visto como natural, a qual é chamada de consciência em si. Embora essa consciência exija uma visão mais ampla que vai além do individual, ela ainda se fundamenta em relações e experiências imediatas. É importante ressaltar que, apesar de conter elementos que ainda não foram superados, a consciência em si é um passo essencial para ultrapassar a forma inicial de consciência, que é mais marcada pela alienação. O estágio de consciência em si vai compreender a captação das injustiças e contradições sociais, a associação coletiva e o reconhecimento da condição da classe. Entretanto, apenas o alcance do estágio de consciência em si não é decisivo, levando em consideração a promoção de uma verdadeira transformação social e o vislumbre da superação dos problemas que criticamos em nossa atuação profissional. Além de contribuir com ações efetivas nesse sentido, é necessário ir além do simples reconhecimento da condição de classe, que, embora fundamental, não é suficiente. Esse reconhecimento deve estar profundamente ligado à perspectiva de superar essa condição, permitindo o desenvolvimento de uma consciência para si ou consciência de classe. Somente dessa forma conseguiremos identificar nossos reais limites e oportunidades profissionais, compreendendo as alternativas e os obstáculos à nossa autonomia profissional relativa (Forti; Valle; Maurício, 2021).

Portanto, para pensar as ações de supervisão direta de estágio em qualquer espaço sócio-ocupacional, é fundamental conhecermos o trabalho dos assistentes sociais dessa instituição, com todos os desafios, limites e oportunidades profissionais como destacado e, consequentemente, de que forma se dá o estágio e a supervisão, na medida em que estes fazem parte dos processos de trabalho destes profissionais envolvidos com o processo de supervisão. É neste universo que temos a possibilidade de desvelar a direção social das ações profissionais de supervisão em face da formação dos estudantes, o que implica diretamente no processo de formação profissional desses estudantes/ estagiários vinculados a qualquer instituição/campo de estágio. Daí a importância de refletir sobre a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social no Complexo de Saúde da UERJ, um espaço de formação profissional vinculado à universidade, e que, por isso, é fundamental que possa primar e/ou contribuir para uma formação profissional voltada para um perfil profissional crítico, em consonância com os princípios e diretrizes do projeto ético-político da profissão; aspecto que pretendemos analisar no nosso estudo. Isto porque, no contexto atual, é urgente a “defesa de um projeto profissional vinculado a um projeto de sociedade no horizonte estratégico da ampliação dos direitos, na direção da emancipação humana” (PNE, 2009, p.1).

4 O COMPLEXO DE SAÚDE DA UERJ EM FOCO: A DIREÇÃO SOCIAL DAS AÇÕES DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL

O estágio supervisionado em Serviço Social é um importante instrumento para a formação profissional, pois possibilita ao estudante a relação de unidade entre formação e trabalho profissionais. Dessa maneira, é fundamental refletirmos que este processo de formação profissional deve estar apoiado no projeto de formação profissional da ABEPSS (1996) expresso nas Diretrizes Curriculares e nos elementos e componentes que dão materialidade ao projeto ético-político do Serviço Social. Este projeto de formação profissional reforça a necessidade de estarmos atentos ao reordenamento do padrão de acumulação capitalista e de regulação da vida social, o que requer do profissional constante reavaliação na sua forma de pensar/agir,

> indicando a inserção de profissionais nos diversos espaços sócio-ocupacionais de maneira comprometida com o olhar crítico/investigativo e interventivo, pautado em referencial teórico-metodológico crítico-dialético que embase a postura ética e política, ao mesmo tempo em que ofereça condições para que o profissional lance mão de um arsenal técnico-operativo que ultrapasse o campo da imediaticidade e lhe permita construir ações que promovam a ampliação dos direitos e vislumbrem a emancipação humana (Caputi, 2021, p.58).

Esta formação profissional crítica está pautada em determinados princípios que definem as suas diretrizes curriculares e implicam capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Dentre tais princípios, podemos destacar alguns que têm relação com a supervisão direta de estágio em Serviço Social, tais como: rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social; adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais; ética como princípio formativo perpassando a formação curricular e indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996).

Esse perfil profissional está referenciado por um projeto profissional crítico, denominado de projeto ético-político do Serviço Social, que tem uma vinculação com

projetos societários progressistas, os quais buscam a superação da ordem social vigente, além de apresentar uma clara direção social. Essa direção pressupõe vinculação a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. É um exercício profissional que afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, que se posiciona a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais; a ampliação e a consolidação da cidadania.

O assistente social, ao realizar suas ações profissionais, pode atribuir direções distintas às suas ações, ou seja, pode ou não atribuir um significado a estas, que esteja de acordo com os valores do projeto ético-político da profissão. Isto porque, como afirma Forti (2010), os Homens fazem sua própria História e o curso dessa História depende das decisões e ações e dos condicionantes postos às alternativas de ações desses sujeitos, uma vez que essas decisões e ações são realizadas em situações concretas. Nesse sentido, a direção social das ações desenvolvidas pelos assistentes sociais é determinada pelos condicionantes sócio-históricos, pelas visões que os profissionais têm da sociedade e da própria profissão e da sua leitura teórico-metodológica dos processos sociais. Portanto, cabe lembrar também que a direção social da profissão pode ser percebida por meio do exercício profissional cotidiano, pela captação da dimensão ético-política deste exercício, uma vez que esta é a dimensão que atribui sentido e significado à ação profissional.

Desta forma, a direção da ação profissional, pode se vincular a reprodução do conservadorismo profissional, ou seja, a reprodução do tecnicismo, da individualização, psicologização, burocratismo, entre outras características; ou a direção das lutas em prol das necessidades da classe trabalhadora, da afirmação de direitos sociais, da ampliação e qualificação das políticas sociais, da superação da ordem social vigente, da emancipação dos indivíduos sociais. O projeto ético-político do Serviço Social, assim denominado nos anos de 1990, é a expressão da consolidação da direção social da profissão que seguimos até hoje, cuja bases são, em linhas gerais, a produção literária substancialmente crítica da profissão, o Código de Ética do/a assistente social de 1993, a Lei de Regulamentação da Profissão de 1993 e as Diretrizes Curriculares de 1996.

Nesse sentido, o presente capítulo abordará a análise da direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas pelas

supervisoras de campo e supervisoras acadêmicas[35] do Complexo de Saúde da Uerj, a partir dos dados coletados durante a pesquisa de campo e a pesquisa documental, numa perspectiva de totalidade para que o produto deste estudo, com suas referidas conclusões, se aproxime o máximo possível da realidade concreta pesquisada.

4.1 O Complexo de Saúde da Uerj e caminhos metodológicos da pesquisa

Para iniciar o processo de análise da direção social das ações de supervisão direta de estágio realizadas no Complexo de Saúde da Uerj, se faz necessário conhecer melhor este espaço profissional, com suas unidades docentes-assistenciais, destacando seus objetivos e finalidades.

A história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) se inicia em 4 de dezembro de 1950, pela promulgação da lei municipal nº 547. A universidade foi criada a partir da fusão da Faculdade de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro, da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, da Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette e da Faculdade de Ciências Médicas. Todas as quatro eram originalmente, escolas superiores particulares: as três primeiras eram sociedades civis e a Faculdade de Ciências Médicas, uma sociedade anônima. O nome inicial dado a nova universidade foi Universidade do Distrito Federal (UDF). Em 1958, a UDF foi rebatizada como Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em 1961, após a transferência do Distrito Federal para a recém-inaugurada Brasília, passou a se chamar Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Finalmente, em 1975, ganhou o nome definitivo de Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

De acordo com Mancebo (1994), essas quatro escolas particulares, trouxeram experiências, tipos de organização, práticas pedagógicas e motivações políticas que se aproximavam do ideário político conversador. Essa tendência conservadora se intensificou durante a década de 1950, especialmente devido ao modo como os novos integrantes eram selecionados, sendo obrigados a se submeter aos professores mais antigos, o que contribuía para manter e reproduzir o perfil político tradicional da instituição. Dessa forma, a UEG da década de 1960 não apenas se adaptou com

[35] Neste capítulo, optamos por usar o pronome feminino para identificar as supervisoras de campo e acadêmicas, uma vez que todas se identificaram como mulheres cisgênero e, para os estagiários, mantemos o pronome masculino, predominante na norma culta, já que tivemos identificações de diferentes gêneros no perfil.

facilidade às novas exigências do regime militar instaurado após o golpe de 1964, como também, desempenhou um papel ativo na formação do apoio necessário aos militares dentro do ambiente universitário.

> [...] seus dirigentes e grande parte do corpo docente, cooperou e manteve uma relação amistosa com o regime militar, fato concretizado de diversas formas: personalidades do governo militar e autoridades tinham seus pronunciamentos reproduzidos no órgão de divulgação da Universidade, vagas foram colocadas à disposição de oficiais do exército, sem prestação de exame vestibular; títulos universitários foram concedidos a militares e autoridades universitárias foram laureadas com condecorações militares; ligações orgânicas foram estabelecidas entre a UEG e instituições militares (IME, AMAN e principalmente a ESG) para o oferecimento de cursos e o desenvolvimento de outras iniciativas conjuntas (Mancebo, 1994, p.7).

Nesse período, começou a tomar forma um modelo de ensino com enfoque utilitarista. Em sintonia com o que estabelecia a Lei 5540/1968, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, os gestores da UEG passaram a promover internamente uma forte doutrinação sobre as supostas vantagens de um ensino voltado diretamente para o mercado de trabalho — tanto para a universidade quanto para alunos, professores e para o país. O objetivo era formar profissionais ajustados às necessidades das indústrias e dos serviços, descartando áreas do saber consideradas meramente "ornamentais".

Almeida (1996) caminha na mesma direção, ao afirmar que a Reforma Universitária impulsionou de forma acelerada a ampliação do ensino superior, atendendo especialmente às demandas das camadas médias urbanas por mais oportunidades de acesso a esse nível educacional. Ao mesmo tempo, buscava criar as condições necessárias para formar uma reserva de profissionais qualificados para atuar na burocracia do Estado, no setor de serviços em geral e nas funções gerenciais ligadas à produção.

Essa visão instrumental e acrítica da educação estava intimamente ligada à intenção política de atender aos interesses do capital e de controlar e silenciar o movimento estudantil, naquele período.

Porém, apesar desse posicionamento político da maioria dos seus dirigentes e corpo docente, a Uerj não permaneceu indiferente. Longe disso, sempre existiram iniciativas contrárias, grupos menores com concepções diferentes de universidade e de organização da vida acadêmica, que propunham uma dinâmica interna alternativa e disputavam espaço e influência frente às correntes dominantes.

No âmbito da vida acadêmica, por exemplo, alguns setores da área biomédica sempre demonstraram resistência à política de foco em investimentos patrimoniais e à prioridade dada ao ensino. Mesmo enfrentando grandes dificuldades, esses grupos conseguiram estabelecer espaços próprios dentro da instituição, onde adotaram práticas distintas, centradas na pesquisa e na busca pela qualidade acadêmica. Contudo, o principal agente dessas práticas alternativas foi o movimento estudantil.

> Sua proposta de "universidade crítica" questionava os modelos centralizados de exercício de poder, a concepção de universidade voltada basicamente para o ensino (portanto, reprodutora), a perspectiva educacional "utilitarista" e voltada para o mercado (em outras palavras, tecnicista), o conteúdo de um ensino alheio às principais necessidades da população, além das alternativas que formularam aos comportamentos estabelecidos. Ameaçados diante de uma crítica tão coerente e radical, a reitoria da Universidade, seguida de parte do corpo docente e administrativo, em plena sintonia com as medidas adotadas pela ditadura militar, deslanchou, em especial, nos anos 60 e início da década seguinte, um conjunto de práticas repressivas (Mancebo, 1994, p.10).

O golpe de 1964 procurou enfraquecer as posições mais críticas que começavam a emergir dentro da Universidade, inclusive no campo do Serviço Social, preservando uma estrutura curricular que, essencialmente, ainda seguia os moldes do Serviço Social tradicional. Na prática, o que prevaleceu foi uma “modernização” das propostas de atuação profissional. Em outras palavras, o novo cenário sociopolítico permitiu a continuidade de uma perspectiva que já se consolidava desde o início da década, na qual o Serviço Social era concebido como um agente de intervenção, dinamização e integração no processo de desenvolvimento (Alencar, 1994).

Como observa Franco (1994), nenhum grupo social está desconectado da realidade em que está inserido, sendo todos os grupos profundamente ligados ao contexto histórico. O Serviço Social e seus profissionais não fogem a essa regra. Nesse sentido, enquanto alguns assistentes sociais apoiaram o regime militar, ignoraram suas consequências ou simplesmente se adaptaram ao cenário imposto, outros adotaram uma postura de oposição e resistência, assim como aconteceu com diversos outros grupos dentro do ambiente universitário.

Com o surgimento do movimento de redemocratização política, no final dos anos de 1970, e o enfraquecimento da ditadura, a universidade passa a vivenciar uma nova fase, marcada pela abertura a novas perspectivas profissionais. Nesse novo contexto, a universidade começa a ser percebida como um ambiente voltado para a construção e o compartilhamento do conhecimento, valorizando uma proposta

educativa mais crítica e, de certo modo, emancipatória. Neste momento, várias áreas dentro da universidade buscaram repensar seus princípios e diretrizes formativas e o Serviço Social também foi uma dessas áreas.

Dessa maneira, voltando-nos ao Serviço Social, cabe mencionarmos que, a partir do Congresso da Virada, em 1979, a profissão passou por uma mudança significativa, buscando romper com as práticas tradicionais e assumindo um compromisso com a classe trabalhadora, com o objetivo de contribuir profissionalmente para transformar as condições de vida da população, marcadas e moldadas pela opressão. Esse movimento também deu início a um amplo e profundo processo de revisão curricular, que resultou no currículo mínimo de 1982. Esse novo direcionamento político, em sintonia com os movimentos sociais progressistas do país, levou à reformulação dos conteúdos da formação profissional, à incorporação das pautas e lutas desses movimentos, bem como à adoção de fundamentos teórico-metodológicos críticos, inspirados no pensamento marxista. Isso estabeleceu um novo rumo teórico e político na formação acadêmico-profissional, consolidado pelos Códigos de Ética de 1986 e 1993, pela Lei de Regulamentação da profissão, também de 1993, e pelas diretrizes curriculares de 1996, conforme discutido no primeiro capítulo deste trabalho.

Ao longo dessas últimas décadas, apesar dos ditames neoliberais que trouxeram novas configurações para o ensino superior, com a implementação de medidas que fortaleceram o projeto mercantilizador da educação, como também já discutido, a Uerj se expandiu e consolidou como uma das principais instituições de ensino superior do Brasil, e, grande parte dela, incluindo o curso de Serviço Social, continua mantendo o compromisso com a educação entendida como um direito social conquistado por meio das lutas da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, defendendo com firmeza uma universidade pública, gratuita, laica, de qualidade, socialmente comprometida e baseada nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão. Muitas unidades acadêmicas e setores da universidade buscam excelência na formação, com produções científicas muito ricas, inúmeros projetos de extensão com diversos serviços prestados à sociedade e ações de promoção da cultura.

Mas, em contrapartida, muitas são as ações dentro da Uerj que reforçam este projeto de mercantilizar a educação, tais como: a integração ao Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj)**,** do qual também fazem parte outras cinco universidades públicas: Universidade Federal Fluminense (UFF),

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf); criação dos cursos de Licenciatura à distância, como Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Pedagogia, desenvolvidos no âmbito deste Consórcio Cederj[36], oferecidos em polos distribuídos pelo Estado do Rio de Janeiro; cursos de pós-graduação que, em algumas unidades acadêmicas, cobram mensalidade e por serviços administrativos como emissão de diploma; grupos de pesquisa que são financiados por fundações e empresas de fomento, entre outras ações que demonstram um processo de privatização interna da universidade pública e desqualificação do ensino superior.

Importante salientar que, neste processo, as unidades de saúde docente assistenciais vinculadas à Uerj também vêm sofrendo os impactos dos imperativos neoliberais. No cotidiano institucional, vemos muitos ambulatórios que recebem financiamento de fundações e empresas privadas no atendimento à população, com o fomento para pesquisas; realidade que ocorre em várias outras unidades de saúde no Rio de Janeiro e no Brasil.

Apesar destes ambulatórios financiados trazerem mais e melhores recursos no cuidado à saúde da população, e, por isso, muitas vezes, são apelidados de “ilhas” ou “oásis”, em contrapartida, criam diferenças entre o tipo de tratamento e cuidado da população em geral atendida nas unidades de saúde do Complexo de saúde da Uerj. Além disso, muitas vezes, o acesso a estes ambulatórios é restrito. O que deveria atender as necessidades de saúde de todos que frequentam a unidade, privilegia apenas aqueles usuários que são interessantes para o fomento da pesquisa, contrariando princípios do SUS, garantidos em lei, como a universalidade e equidade. Assim, o acesso a esses serviços, que deveria ser assegurado a todos os indivíduos que precisam de tratamento nas especialidades destes ambulatórios, sem discriminação e critérios extras divergentes dos princípios do SUS e de suas diretrizes, não é garantido.

[36] O Consórcio Cederj foi criado em 2000, com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade na modalidade semipresencial. Constitui-se por meio de um acordo de cooperação técnica firmado entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, representado pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) e pela Fundação Cecierj, e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) localizadas no estado.

Pode-se perceber que essas ações integram a estratégia do capital voltada para o enfraquecimento das políticas sociais, processo esse impulsionado pela lógica neoliberal. Essa lógica promove maior liberdade para as forças do mercado, incentiva a desregulamentação, a privatização de empresas e bens públicos, a abertura econômica ao mercado externo e uma menor atuação do Estado. Assim, quando o Estado abdica da sua responsabilidade em relação às políticas e aos investimentos sociais, áreas tradicionalmente atendidas pelo poder público — como previdência, saúde, educação, assistência social etc. — passam a ser tratadas como mercadorias e transformam-se em oportunidades de negócio para o setor privado.

Dessa maneira, fica evidente que a Uerj, enquanto espaço universitário, apresenta suas contradições, resultantes da sociabilidade capitalista e das constantes investidas do capital nas configurações e formas de organização do ensino superior brasileiro. Portanto, é imperioso que apoiemos um projeto de educação que defenda a educação como um direito conquistado socialmente por meio das lutas da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, como já mencionado, o que representa assumir um posicionamento político que valoriza a universidade pública e de qualidade como um princípio fundamental. Dessa forma, o modelo de universidade que almejamos está afastado da lógica de transformar a educação em mercadoria. Trata-se, portanto, de um caminho voltado à construção e à produção de um conhecimento crítico, que contribua para formar uma sociedade onde as capacidades humanas sejam desenvolvidas em prol do seu próprio benefício, e não subordinadas aos interesses do lucro capitalista.

4.1.1 Conhecendo o Complexo de Saúde da Uerj [37]

O Complexo de Saúde da Uerj está estruturado em áreas de integração docente assistencial voltadas para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência, nas quais temos projetos de trabalho já desenvolvidos por assistentes sociais. O Complexo é constituído pelo Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE), pela Policlínica Universitária Piquet Carneiro

[37] As informações sobre o Complexo de Saúde da Uerj foram retiradas dos sites institucionais da Uerj, HUPE, PPC, e NESA, Regimento Interno do Departamento de Serviço Social da PPC/Uerj (2022) e do Projeto do CESSS na Modalidade Residência (2019).

(PPC), pelo Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA) e, mais recentemente pelo Hospital Universitário Reitor Hesio Cordeiro (HURHC), inaugurado em outubro de 2021 no bairro Jardim Flamboyant, em Cabo Frio, assumindo o compromisso de interiorização da Uerj para a Baixada Litorânea. A unidade prima pela assistência em saúde humanizada e pela formação acadêmica e técnica de qualidade, pública e gratuita e conta hoje com 28 leitos para internação, dos quais 10 de terapia intensiva. A meta de capacidade plena instalada é de oferecer 50 leitos.

O Complexo de Saúde da Uerj presta atendimento a usuários de todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro, assim como de outros estados do país, devido ao seu papel de destaque dentro da rede pública de saúde. Apesar de manter vínculos com os gestores locais, o atendimento não se restringe apenas à população das Áreas Programáticas (APs) da cidade onde as suas unidades estão localizadas. Vale destacar que, de acordo com a política de regulação atualmente vigente do Ministério da Saúde, a abrangência dos atendimentos varia conforme os serviços disponibilizados em cada unidade. Assim, algumas delas atuam como referência tanto para os moradores locais quanto para todo o estado. Esse reconhecimento como referência no sistema de saúde está relacionado não só às demandas da população, mas também à singularidade e inovação dos serviços prestados por essas unidades.

Para a presente pesquisa, a coleta de dados se restringiu as unidades do HUPE, PPC e NESA, uma vez que, apesar de ter Serviço Social em sua estrutura, ainda não temos ações de supervisão de estágio supervisionado em Serviço Social, vinculadas à FSS/Uerj na nova unidade (HURHC).

O Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE) foi inaugurado em 1950, como parte da rede hospitalar da Secretaria de Saúde do então Distrito Federal. Seu nome homenageia o médico e político Pedro Ernesto, que foi prefeito da capital na década de 1930. Doze anos após sua inauguração, o hospital passou a atuar como hospital-escola da Faculdade de Ciências Médicas da antiga Universidade do Estado da Guanabara (UEG), atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Em 1965, foi oficialmente incorporado à UEG sob o nome de Hospital das Clínicas, tendo como foco principal as atividades acadêmicas voltadas ao ensino e à pesquisa, com ênfase no estudo de casos clínicos raros.

Em 1975, com a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, a UEG passou a ser chamada Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e o hospital adotou o nome que tem hoje. Nesse período, a instituição ampliou seu perfil, tornando-se um

hospital de atendimento geral, como resultado de um convênio firmado com o Ministério da Educação e Previdência Social (Convênio MEC-MPAS), com o objetivo de atender à população de baixa renda.

Atualmente, o HUPE desempenha um papel central nas áreas de ensino, pesquisa e assistência em saúde da Uerj. Além de sua relevância no sistema público de saúde do estado, o hospital é responsável pela formação de novos profissionais e pela produção de conhecimento científico, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Com uma estrutura que inclui 560 leitos e 16 salas de cirurgia, o hospital realiza procedimentos em mais de 60 áreas médicas, incluindo intervenções complexas como cirurgias cardíacas e transplantes de rim e coração. O HUPE não possui atendimento de emergência, recebendo apenas pacientes encaminhados por outras unidades do sistema público de saúde. Graças à qualidade de sua equipe e aos recursos avançados de diagnóstico e tratamento, o HUPE consolidou-se como um dos maiores centros de formação e assistência em saúde do país, sendo atualmente referência em diversas especialidades médicas.

Vinculado ao HUPE, temos o Núcleo de Atenção ao Idoso (NAI) idealizado pelo Prof. Dr. Américo Piquet Carneiro – Professor Emérito da Faculdade de Ciências Médicas da Uerj que destacamos aqui, pois seu ambulatório, campo empírico da nossa pesquisa, está localizado no Campus Maracanã, dentro da Universidade. O NAI é o Serviço de Geriatria do HUPE e é formado por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar composta por geriatras, enfermeiros, assistentes sociais, nutricionistas, fisioterapeutas, fonoaudióloga, farmacêutica, psicólogos. Seu trabalho tem por objetivo atender usuários com 60 anos ou mais que apresentem fragilidade ou risco de perda de independência e/ou autonomia, dentro de uma linha de reabilitação, promoção e prevenção da saúde.

O serviço disponibiliza o Programa de Residência Médica em Geriatria, com três vagas por ano, e o Programa de Residência Multiprofissional em Saúde do Idoso, que oferece duas vagas anuais nas áreas de Enfermagem, Serviço Social, Nutrição, Fisioterapia e Psicologia. Além disso, funciona como campo de estágio para alunos da Pós-Graduação em Geriatria e Gerontologia da UnATI/Uerj, abrangendo diversas formações, e também recebe residentes de outros programas para períodos de rodízio.

No HUPE, a equipe atua em parceria no acompanhamento de idosos internados no setor de Cirurgia Vascular e presta pareceres para outros serviços do

hospital. Fora do ambiente hospitalar, realiza ações como o apoio técnico e educacional (matriciamento) às Equipes de Saúde da Família da Clínica da Família Recanto do Trovador e do Centro Municipal de Saúde Maria Augusta Estrela, além de prestar suporte técnico ao Abrigo Presbiteriano — todas essas atividades fazem parte do processo formativo dos alunos.

O ambulatório do Núcleo de Atenção ao Idoso (NAI) atende idosos encaminhados por meio do Sistema Nacional de Regulação (SISREG), a partir das solicitações das Clínicas da Família e Unidades Básicas de Saúde do Município, com oferta de quatro vagas semanais.

Outra unidade que compõe o Complexo de Saúde da Uerj é a Policlínica Universitária Piquet Carneiro (PPC). A PPC é o maior posto de assistência médica da América Latina, com 15 mil m² de área útil e foi inaugurada em 23 de maio de 1967, como a nova unidade de serviços médicos da Previdência Social, construído pelo antigo IAPC (Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Comerciários). O Posto de Assistência Médica São Francisco Xavier, hoje PPC, contava inicialmente com os atendimentos destinados apenas aos segurados da previdência, contendo 1200 funcionários, tendo a projeção de 5 mil atendimentos feitos por dia, funcionando 12 horas por dia sem interrupção para a prestação de assistência preventiva e curativa aos segurados, momento da ditadura civil-militar no país.

Em 1988, a promulgação da Constituição Federal do Brasil traçou novos rumos para o país em diferentes âmbitos. E no que se refere à política de saúde, esta passa a ser um dever do Estado e um direito de todos dentro do tripé da seguridade social, que inclue as políticas de saúde, assistência e previdência social. Neste período, institui-se o Sistema Único de Saúde, compreendido como um dos mais complexos sistemas de saúde do mundo. Ao longo dos primeiros anos de sua implementação, o SUS passa a conviver com constrangimentos de uma política neoliberal, que, na década de 1990, passa a caracterizar o tom das agendas governamentais, nos submetendo aos limites e possibilidades desse sistema.

Até 1995, a unidade tinha perfil ambulatorial, ganhando novas características após convênio de cogestão entre o Ministério da Saúde e a Uerj, visando a fortalecer o Sistema Único de Saúde (SUS) com a integração docente-assistencial. Dessa forma, a Policlínica tornou-se espaço de formulação, implementação, testagem e avaliação de modelos de saúde, através da integração ensino/serviço/pesquisa com

a perspectiva de desospitalização, enfatizando práticas de saúde preventivas e resolutivas.

Até os anos 2000, a forma de acesso se dava através das filas de espera, nas quais os pacientes se enfileiravam, no entorno da PPC em busca de vaga para atendimento no ambulatório da especialidade em que tinham necessidade, independente da região de origem. A partir de julho de 2014, visando a hierarquização dos serviços, maior controle do fluxo de pacientes e otimização na utilização dos recursos, o acesso à unidade passa a ser via SISREG e SER, através da regulação realizada pelas Unidades Primárias de Atenção Básica, como as Clínicas da Família e postos de saúde e também por meio de encaminhamentos internos de outros ambulatórios da própria PPC e do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE).

Em março de 2020, com a chegada da pandemia de Covid-19, a PPC/Uerj atuou diretamente como um dos principais pólos de testagem, tornando-se um dos principais centros notificadores de casos suspeitos e confirmados no estado do Rio de Janeiro, inicialmente para profissionais de saúde, tendo em vista o baixo quantitativo de testes, e posteriormente, a partir de 2021, para toda a população fluminense.

Atualmente, possui mais de 40 especialidades/serviços médicos, apoio diagnóstico/terapêutico e atende em média 50 mil pessoas por mês e pretende ampliar ainda mais seu atendimento com a introdução de novos ambulatórios deslocados do HUPE, com a possibilidade de dobrar o número atual de ambulatórios e ampliação dos serviços especializados como: exames de imagem – tomografias, ultrassonografias; além de ampliação dos procedimentos cirúrgicos de baixa e média complexidade.

O Complexo de Saúde da Uerj também abriga o Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA), uma instituição dedicada à promoção do cuidado integral à saúde de adolescentes e jovens, à formação de profissionais e à produção e difusão de conhecimentos e tecnologias voltadas para o desenvolvimento social e econômico do país, com ênfase na saúde dessa faixa etária.

A trajetória do NESA começou em 1974, com a criação da Unidade Clínica de Adolescentes (UCA) pelo Departamento de Medicina Interna da Faculdade de Ciências Médicas do HUPE/Uerj, com o objetivo inicial de atender apenas adolescentes internados no hospital. Com o tempo, a crescente demanda e a formalização dos três níveis de atenção à saúde (primária, secundária e terciária)

levaram à sua ampliação e, em 14 de setembro de 1995, à sua consolidação como Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA). Desde então, está vinculado ao Centro Biomédico e à Administração Central da Uerj como uma unidade de saúde com gestão própria, definida por eleições internas periódicas.

O NESA tem como objetivo oferecer cuidado integral a saúde de adolescentes entre 12 e 18 anos, funcionando como um espaço de ensino e assistência na Uerj e ampliando seu campo de atuação no fortalecimento do cuidado integral na saúde de jovens.

Ao longo de quase cinco décadas, o NESA consolidou-se como um centro de referência nacional e internacional, tanto na atenção à saúde de adolescentes quanto na formação, pesquisa, consultoria e extensão. Conta com uma equipe multiprofissional qualificada, composta por médicos, enfermeiros, psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais, recreadores, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, entre outros, além de uma estrutura física e de pessoal adequada ao seu funcionamento.

Atualmente, o NESA adota uma abordagem interdisciplinar, permitindo o trabalho conjunto com instituições de diferentes naturezas — universitárias, comunitárias, governamentais e não governamentais —, atento aos novos desafios da contemporaneidade, buscando possibilidades de superá-los e investindo, cada vez mais, na qualidade do atendimento prestado aos adolescentes e suas famílias, tornando-se um modelo viável e inspirador para novas iniciativas na área da saúde integral do adolescente.

Mesmo que a Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FSS/Uerj) não faça parte do Complexo de Saúde da Uerj, na nossa pesquisa, ela se constituiu como um dos campos empíricos, uma vez que, durante da pesquisa, entrevistamos os supervisores acadêmicos e representante da Coordenação de Estágio e Extensão (CEE), vinculados à FSS/Uerj, como veremos adiante com detalhes. Dessa maneira, é essencial conhecermos também um pouco da história da instituição, com seus objetivos e finalidades.

A Faculdade de Serviço Social da UERJ (FSS/UERJ) foi criada em 24 de maio de 1944, por meio do decreto-lei nº 6.527, assinado pelo então presidente Getúlio Vargas. Inicialmente, funcionava como Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth, vinculada diretamente à Secretaria de Saúde e Assistência da Prefeitura do então Distrito Federal, que também era responsável pela sua manutenção. Em 1948, essa vinculação passou para a Secretaria de Educação e Cultura.

Desde sua criação, teve como diretora a assistente social Maria Esolina Pinheiro, grande defensora da implantação de uma escola pública e gratuita voltada à formação em Serviço Social. Assim, surgiu a primeira instituição oficial, pública e gratuita dedicada ao ensino técnico-profissional de Serviço Social no Rio de Janeiro. Na época, ainda existiam poucos cursos dessa área no Brasil, e nenhum deles estruturado como estabelecimento específico de ensino.

Em 8 de dezembro de 1949, o nome da escola foi alterado para Instituto de Serviço Social, conforme o Decreto nº 442. Posteriormente, em 20 de setembro de 1958, passou a chamar-se Faculdade de Serviço Social, sendo oficialmente reconhecida como instituição de ensino superior por meio do Decreto nº 14.046.

Em 1963, a faculdade passou a integrar a Universidade do Estado da Guanabara (UEG), que mais tarde se tornaria a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). A unidade teve vários endereços até se fixar no Campus Maracanã da antiga UEG. Inicialmente, ocupava o 9º andar do bloco B, ao lado do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, e posteriormente se estabeleceu no 8º andar do bloco D. Atualmente, a Faculdade de Serviço Social é uma das unidades acadêmicas do Centro de Ciências Sociais da Uerj, localizada no Campus Maracanã, ainda ocupando o 8° andar do bloco D e a Pós-Graduação da FSS/Uerj no 9° andar, também no bloco D.

A FSS/Uerj é organizada em 7 (sete) setores acadêmico-administrativos. Tem-se a Direção da unidade acadêmica, composta por direção e vice-direção; dois Departamentos Acadêmicos, o Departamento de Política Social, e o Departamento de Fundamentos Teórico-Práticos do Serviço Social, com suas respectivas chefias; e, ainda, 5 (cinco) grandes coordenações: uma Coordenação de Curso de Graduação em Serviço Social, uma Coordenação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço Social (Mestrado e Doutorado), uma Coordenação do Curso de Especialização em Serviço Social e Saúde (CESSS), a Coordenação do Curso de Especialização em Serviço Social e Saúde - Modalidade Residência, e, por fim, a Coordenação de Extensão e Estágio.

Importante ressaltar que a FSS/Uerj tem como marca a gestão democrática e participativa, construída ao longo de uma trajetória de lutas conjuntas com o movimento estudantil, entidades da categoria profissional, sindicatos e docentes. Nos anos 1980, em meio à perda de docentes assistentes sociais e à retirada do direito de escolha direta da Direção, a comunidade acadêmica se mobilizou em greves e

paralisações, conquistando a primeira Direção eleita por voto universal. Desde então, a FSS/Uerj valoriza e mantém espaços coletivos de deliberação, como reuniões e assembleias, que, embora não estejam formalmente previstas em regimento, são reconhecidas como legítimos fóruns de debate e participação de todos os segmentos da unidade.

4.1.2 Caminhos metodológicos da pesquisa

O presente estudo pretendeu analisar a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas pelos supervisores de campo e supervisores acadêmicos do Complexo de Saúde da Uerj.

O caminho metodológico percorrido nesta investigação científica foi orientado pelo materialismo histórico-dialético, proposto por Marx, cuja intencionalidade é perceber a realidade social como um todo dinâmico, histórico e repleto de contradições, o que implica uma escolha de procedimentos metodológicos que consiga dar conta ou se aproximar ao máximo de todas as faces do objeto de estudo, buscando sucessivas aproximações à realidade em que se encontra, para capturar a sua essência.

Para Marx, a teoria é o movimento real do objeto reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). Assim, o objeto da pesquisa tem existência objetiva; não depende do pesquisador para existir, ele está na realidade e cabe ao pesquisador desvendar esse objeto.

> O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto (Netto, 2009, p. 9).

Portanto, é capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos e instrumentos de análise, que o pesquisador reproduz no plano do pensamento, operando a sua síntese, a essência do objeto que investigou. Para Marx,

> a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência,

> a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (Netto, 2009, p.11).

Marx (2008) afirma que após determinado o objeto que se quer estudar, temos que pensar como conhecê-lo. Assim, ao abordar o método, separa o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento, ou seja, daquilo que refletimos sobre o objeto/realidade. Ele dirá que ao nos aproximarmos do real, do concreto, teremos dados e que por meio de uma determinação mais estrita, chegaríamos analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaríamos a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples.

Entretanto, Marx (2008) também afirma que chegar até aqui não é suficiente para abarcar todas as determinações do objeto. Chegado a esse ponto, é necessário fazer a viagem de modo inverso, até chegar novamente no ponto de partida. Mas, agora, o ponto de partida não será mais uma representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e relações.

> O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx, 2008, p.258).

Assim, tomando como referência o método de Marx, pretendemos analisar nosso objeto de pesquisa na busca dessas sucessivas determinações para que a nossa análise se aproxime o máximo possível da realidade concreta. Fica claro que pesquisar a partir do método histórico-dialético proposto por Marx pressupõe perceber a realidade social como um todo dinâmico, histórico e repleto de contradições, o que implica uma escolha de procedimentos metodológicos que consiga dar conta ou se aproximar ao máximo de todas as faces do objeto a ser estudado.

Este movimento de sair da realidade concreta, de como o objeto se manifesta no cotidiano e buscar a sua essência, se deu por meio de procedimentos e instrumentos de análise que nos aproximassem o máximo possível desta realidade. Assim, a partir do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores, foram analisados os dados coletados nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa (supervisores de campo e acadêmico, estagiários e representante da coordenação de estágio), nas observações das supervisões de campo e das aulas na disciplina de

estágio e na pesquisa documental realizada a partir dos documentos apreciados (planos e relatórios de estágio e documentos institucionais).

É importante destacar que no processo de pesquisa, os instrumentos são os mais variados e são os meios de que se vale o pesquisador para apreender o objeto, mas esses não devem ser identificados e/ou confundidos com o método.

Para atingir os objetivos propostos na nossa pesquisa, utilizamos dois tipos de abordagem: a quantitativa e a qualitativa.

> A primeira tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, (...) classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis. A segunda adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômeno, fatos, processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente. [Essa] trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões (Minayo; Sanches, 1993, p.247).

Segundo Minayo e Sanches (1993), a relação entre quantitativo e qualitativo não pode ser vista como oposição contraditória. As relações sociais que permeiam o objeto de estudo podem ser analisadas em seus aspectos concretos e aprofundadas em seus significados sociais. Portanto, aspectos que não foram quantificados podem ser aprofundados na abordagem qualitativa e vice-versa.

“O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (Minayo, 2010, p.22).

Na abordagem quantitativa, o estudo se propôs a apresentar um breve perfil dos sujeitos da pesquisa, trazendo aspectos que nos ajudasse a pensar a direção de suas ações de supervisão e suas percepções sobre tais ações, como qualificação profissional, ano e local de formação, experiência profissional, teoria social que adotam, níveis de participação social, tempo de experiência como supervisor de estágio, quantidade de alunos sob supervisão, entre outros que serão aprofundados adiante. Este perfil também foi realizado com os alunos para compreender melhor se alguns desses aspectos influenciam as percepções que eles têm sobre as ações de estágio supervisionado, levando em consideração o projeto de formação profissional e o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro.

Na abordagem qualitativa, que trabalha com o universo dos significados, dos valores e atitudes (Minayo, 2010), entendendo que esses aspectos são parte da realidade social, uma vez que o ser humano se diferencia não só pelo agir, como

também por pensar e interpretar suas ações a partir da realidade vivida e partilhada com os outros seres; o estudo investigou como as ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas pelos supervisores de campo e supervisores acadêmicos do Complexo de Saúde da Uerj se articulam com as Diretrizes Curriculares e Política Nacional de Estágio da ABEPSS, e demais legislações e/ou resoluções que definem os rumos para o estágio em Serviço Social. Assim, também foi necessário identificar como são estruturadas e conduzidas as ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social realizadas pelos supervisores de campo e supervisores acadêmicos do Complexo de Saúde da Uerj e de que maneira os supervisores de campo, acadêmicos e os alunos vinculados aos campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj captam as ações de estágio supervisionado, levando em consideração o projeto de formação profissional e o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro.

Também buscamos compreender como os supervisores de campo e supervisores acadêmicos do Complexo de Saúde da Uerj entendem as ações de supervisão direta de estágio realizadas, levando em consideração a função social desse espaço de formação profissional vinculado a uma Universidade. Nesse sentido, foi importante analisar como a supervisão direta de estágio se insere nos processos de trabalho em que os supervisores de campo e acadêmicos estão imersos na Policlínica Universitária Piquet Carneiro (PPC), no Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE), no Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA), no Núcleo de Atendimento ao Idoso (NAI) e na Faculdade de Serviço Social (FSS/Uerj), levando em consideração que o estágio não é uma atividade descolada do processo de trabalho dos assistentes sociais e sim, parte dele, sobretudo, por ocorrer em um espaço profissional universitário.

No presente estudo, ao analisarmos a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social no Complexo de Saúde da UERJ, escolhemos os seguintes instrumentos de pesquisa: a entrevista semiestruturada, a observação e a pesquisa documental. A combinação destes instrumentos para a coleta de dados, foi essencial para conseguirmos abarcar vários elementos e aspectos que fazem parte e constituem o nosso objeto. Quando há a combinação de diferentes tipos de técnicas e/ou procedimentos metodológicos e fontes para a compreensão de um dado fenômeno, chamamos tal técnica de triangulação. Segundo Marconi e Lakatos (2007), a triangulação “tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição,

explicação e compreensão do fato estudado" (p.283), com o intuito de obter a maior quantidade possível de perspectivas e versões sobre o mesmo problema.

Para a definição da amostra, foram levados em consideração aspectos quantitativos e qualitativos. No que tange aos quantitativos, a partir do universo de supervisores de campo e acadêmicos e de estagiários inseridos nos diversos campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj, buscamos alcançar a maior representatividade possível, abrangendo sujeitos e documentos de todos os campos de estágio de Serviço Social que fizeram parte da pesquisa de campo, procurando traduzir as diferentes experiências de supervisão de estágio existentes nos campos.

No que diz respeito aos aspectos qualitativos, definimos critérios que nos ajudassem a compor uma amostra representativa do objeto e das questões de estudo, considerando suas diversas dimensões. Procuramos incluir participantes com características específicas, em número suficiente para permitir certa incidência de informações, sem desvalorizar dados que, embora menos frequentes, têm elevado valor explicativo. Partimos do princípio de que, mesmo com uma homogeneidade relativa em relação a certos atributos, é possível reunir um grupo de informantes diversificado, o que permite captar tanto semelhanças como diferenças. Além disso, tivemos o cuidado de selecionar o local e o grupo de observação e informação, de forma a contemplar o conjunto de experiências e manifestações que a investigação pretende explorar (Minayo, 1999). Assim, a partir dessas escolhas metodológicas, construímos a amostra da pesquisa, iniciando pelo campo empírico no qual o estudo seria realizado.

O campo empírico para a coleta de dados do nosso estudo seria o Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE) e a Policlínica Universitária Piquet Carneiro (PPC) que pertencem ao Complexo de Saúde da Uerj, além da Faculdade de Serviço Social da UERJ (FSS/Uerj), onde se realizam as ações de supervisão acadêmica e as ações da Coordenação de Estágio e Extensão da FSS/Uerj.

Entretanto, durante a definição da amostra, identificamos que havia ainda dois espaços que abrangem o Complexo de Saúde da Uerj. Um deles é o Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA), que, apesar de ter parte de seu atendimento dentro do hospital, não está mais vinculado ao HUPE e localiza-se no Pavilhão Dr. Floriano Stoffel na Avenida Boulevard 28 de setembro, nº 109. O outro espaço é o Núcleo de Atenção ao Idoso (NAI), serviço de geriatria do HUPE que fica localizado no Campus UERJ, bloco F, 10º andar. Dessa forma, estes cinco espaços

profissionais, - HUPE, PPC, NESA, NAI e a FSS/Uerj - tornaram-se campo empírico para nossa coleta de dados, pois possuem supervisores de campo, supervisores acadêmicos a eles vinculados e são campos de estágio dos alunos de graduação de Serviço Social da FSS/Uerj, sujeitos da nossa pesquisa.

Com a definição do campo empírico, estabelecemos a amostra para a realização das entrevistas e observações das supervisões de campo e as acadêmicas nas aulas da disciplina de estágio.

Com relação às supervisoras de campo e acadêmicas, observamos que no Complexo de Saúde da Uerj, no momento da coleta de dados, que ocorreu nos meses de abril e maio de 2024, após aprovação na qualificação, tínhamos o seguinte panorama conforme Tabela 1:

Tabela 1

Distribuição de assistentes sociais e supervisoras no Complexo de Saúde da Uerj

Unidade	Número de assistentes sociais	Número de supervisoras
HUPE	26	12
PPC	13	12
NESA	5	2
NAI	2	1
FSS	5	5
TOTAL	51	32

Fonte: Dados da pesquisa realizada por Lívia F. Pequeno, no 1º semestre de 2024, para elaboração da sua tese de Doutorado.

Podemos observar, a partir da Tabela 1, que nem todas as assistentes sociais lotadas nas unidades de saúde que compõem o Complexo de Saúde da Uerj, exerciam a atividade de supervisão de estágio. Do total de cinquenta e uma (51) assistentes sociais, apenas trinta e duas (32) eram supervisoras de campo ou acadêmicas. Desta maneira, de acordo com o universo de assistentes sociais que também eram supervisoras de campo, o grupo de sujeitos/informantes da pesquisa foi composto a partir de alguns aspectos que orientaram os critérios de inclusão e exclusão para o convite à participação da pesquisa, tais como: tempo de realização da atividade de supervisão, área de atuação dentro das unidades, quantidade de alunos sob supervisão.

Com relação ao tempo que desempenham a atividade de supervisão, entendemos que foi relevante para a análise do objeto de pesquisa, sujeitos com menor ou maior tempo nesta atividade para avaliar e identificar as semelhanças e diferenças no processo de supervisão e se o tempo/experiência influencia ou não nas ações desenvolvidas. Foi importante, também, ouvir supervisores de diferentes áreas de atuação que trazem especificidades diversas, processos de trabalho diferentes, mesmo que todos estejam inseridos na área da saúde, o que contribuiu para a análise do nosso objeto de pesquisa.

No que diz respeito aos supervisores acadêmicos, o grupo de sujeitos da pesquisa foi composto a partir dos seguintes critérios de inclusão e exclusão: tempo de realização da atividade de supervisão, tempo de experiência na condução da disciplina de estágio e locais diferentes do Complexo de Saúde da Uerj aos quais a disciplina estava vinculada. Acreditamos que foi bem interessante para nossa análise entrevistar professores com maior ou menor tempo de experiência e professores recém-chegados na condução da disciplina de estágio, pois em alguns aspectos, esses elementos faziam diferença nas ações de supervisão.

Portanto, a partir dos critérios mencionados e do universo de 32 assistentes sociais supervisoras, realizamos um total de **doze** entrevistas com supervisoras de campo e **duas** entrevistas com supervisoras acadêmicas, além de **uma** entrevista com uma representante da Coordenação de Estágio e Extensão da FSS/Uerj que também exerce a função de supervisora de campo na faculdade em um projeto de extensão, perfazendo um total de **quinze** supervisoras entrevistadas, com a seguinte distribuição, conforme Tabela 2:

Tabela 2

Distribuição de supervisoras entrevistadas por unidade, área e tempo de supervisão de estágio

Supervisoras	Unidade	Área	Tempo de supervisão de estágio
1	PPC	Geriatria	15 anos
2	PPC	Plantão/Tabagismo	10 anos
3	PPC	Plantão/ Transplante pulmonar	Até 1 ano
4	PPC	Gestão	Até 1 ano
5	PPC	Plantão	2 anos
6	NAI	Geriatria	Mais de 20 anos
7	HUPE	Saúde do Adulto	5 anos
8	HUPE	Oncologia	5 anos
9	HUPE	Saúde da Criança	5 anos
10	HUPE	Saúde da Mulher	1 ano
11	HUPE	Gestão	15 anos
12	NESA	Saúde do Adolescente	Mais de 20 anos
13	FSS	Extensão	Mais de 20 anos
14	FSS	Supervisão acadêmica – Saúde Coletiva	20 anos
15	FSS	Supervisão acadêmica – Saúde Coletiva	3 anos

Fonte: Dados da pesquisa realizada por Lívia F. Pequeno, no 1º semestre de 2024, para elaboração da sua tese de Doutorado.

Como pudemos constatar na Tabela B, na PPC, foram realizadas 5 entrevistas, sendo três supervisoras com menor tempo em atividade de supervisão (duas com até 1 ano e uma com 2 anos) e duas com maior tempo em atividade (10 e 15 anos), em áreas de atuação diferentes, contemplando experiências de gestão, plantão e ambulatório diferentes.

No HUPE, também foram realizadas 5 entrevistas, sendo uma supervisora de cada área (gestão, saúde do adulto, da criança, da mulher etc.), três com 5 anos de experiência em supervisão de estágio, uma com menor tempo de experiência em supervisão (1 ano) e uma com maior experiência (15 anos). No NESA e no NAI realizamos uma entrevista em cada instituição, ambas com maior tempo de experiência em ações de supervisão de estágio (mais de 20 anos).

Na FSS/Uerj, a partir do universo de cinco (5) supervisoras, como descrito na tabela A, realizamos entrevista com três supervisoras, duas acadêmicas, uma com maior tempo de condução na disciplina (20 anos), outra com menos tempo nesta

condução (3 anos) e que abarcavam o maior número de estagiários, de diferentes cenários de prática dentro do Complexo de Saúde da Uerj. A terceira supervisora entrevistada na FSS/Uerj foi a representante da Coordenação de Estágio e Extensão, como já mencionado, exercendo atividade de supervisão na extensão, com tempo de mais de 20 anos de experiência. Isto porque, além das entrevistas com os supervisores diretos e alunos, o estudo buscou entrevistar membros da Coordenação de Estágio e Extensão da FSS/Uerj, composta no momento da coleta de dados, por uma assistente social/supervisora e dois professores/assistentes sociais. No nosso entendimento, essa coordenação tem papel fundamental nas ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social dentro da universidade, buscando articular e fortalecer a relação entre os campos de estágio e a universidade. Desse modo, entendemos que seria essencial entrevistar um representante de cada segmento que compõe esta coordenação, ou seja, um assistente social e um professor. Porém, só conseguimos entrevistar a assistente social, pois os professores que compunham a coordenação, no momento da coleta, tinham acabado de assumir o cargo e não puderam contribuir para a pesquisa, pois ainda estavam se inteirando das ações da coordenação, propostas e continuidades e, preferiram não se disponibilizar para a realização da entrevista. Mas, contribuíram dando acesso aos documentos e registros existentes na Coordenação de Estágio e Extensão que pudessem contribuir para os objetivos da pesquisa. Dentre eles, conseguimos acesso a alguns relatórios e planos de estágio e listagem de registro/cadastro dos supervisores de campo.[38]

Para atingir nossos objetivos também foi necessário realizar entrevistas com os alunos inseridos nos diversos campos de estágio dentro das unidades de saúde do Complexo de Saúde da Uerj, como já sinalizado. Nesse sentido, no que se refere aos alunos/estagiários, nossa amostra foi definida a partir do período de estágio que estavam cursando e da área do estágio, tentando abranger alunos de diferentes áreas dentro do Complexo de Saúde da Uerj. O período de estágio dos alunos é importante, pois cada aluno tem uma percepção das ações desenvolvidas a partir da sua experiência, vivência das supervisões junto aos supervisores de campo e acadêmicos, disciplinas já cursadas, o tempo de estágio nas instituições, ou seja, se está no estágio

[38] Importante destacar que os dados disponibilizados resguardaram a privacidade dos alunos e supervisores de campo, em consonância com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, que estabelece regras para a coleta, tratamento, armazenamento e compartilhamento de dados pessoais, visando proteger a privacidade e os direitos fundamentais de liberdade e intimidade das pessoas. Esta lei entrou em vigor em 18 de setembro de 2020.

I, II, III ou IV; o que traz maiores possibilidades de realizar uma melhor análise institucional e do trabalho profissional. Assim, no momento de definição da amostra dos alunos/estagiários tínhamos a seguinte distribuição no Complexo de Saúde da Uerj, de acordo com a Tabela 3:

Tabela 3

Distribuição de estagiários por unidade e período no Complexo de Saúde da Uerj

Unidade	Número total de estagiários	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
HUPE	9	3	2	4	0
PPC	23	6	16	0	1
NESA	3	0	0	0	3
NAI	1	0	1	0	0
TOTAL	**35**	**9**	**18**	**4**	**4**

Fonte: Dados da pesquisa realizada por Lívia F. Pequeno, no 1º semestre de 2024, para elaboração da sua tese de Doutorado.

A partir do panorama que visualizamos na Tabela C e com os aspectos pensados para definição da amostra, tentamos dar preferência para os alunos inseridos nos estágios III e IV. Entretanto, não foi possível permanecer apenas com estagiários destes períodos de estágio como participantes da pesquisa, pois no período de coleta, os alunos em estágio III, todos lotados no HUPE, não tiveram disponibilidade para participar da pesquisa, restando apenas quatro alunos em estágio IV, o que se configuraria em uma amostra não significativa para nosso estudo, sobretudo porque três deles estavam no mesmo campo de estágio. Então, buscamos também alunos dos demais períodos de estágio em diferentes áreas para dar maior diversidade e abrangência aos aspectos que queríamos pesquisar, dando preferência também aqueles que estavam vinculados às supervisoras de campo e/ou acadêmicas participantes da pesquisa. Sendo assim, de um total de 35 estagiários do Complexo de Saúde da Uerj, foram entrevistados **nove** estagiários. Quanto a isso, cabe-nos destaque o maior número de estagiários vinculados à PPC, pois 23 estagiários em face de 12 supervisores entre os seus 13 assistentes sociais e o do HUPE, já que há 9 estagiários em razão de 12 supervisores entre os seus 26 assistentes sociais. No que se refere aos períodos de estágio dos alunos, entrevistamos **dois** de estágio IV, **cinco** de estágio II e **dois** de estágio I, conforme Tabela 4, buscando abranger

diferentes campos de estágio, períodos e, portanto, assegurar a maior diversidade possível, de acordo com o número total de estagiários inseridos no Complexo de Saúde da Uerj.

Tabela 4

Distribuição de estagiários entrevistados por campo, área e período de estágio

Estagiários	Campo	Área	Período de estágio
1	PPC	Transplante Pulmonar	I
2	PPC	Geriatria	II
3	PPC	Gestão	II
4	PPC	Plantão	II
5	PPC	Plantão	II
6	PPC	Diabetes	IV
7	NESA	Saúde do Adolescente	IV
8	HUPE	Gestão	I
9	HUPE	Saúde da Criança	II

Fonte: Dados da pesquisa realizada por Lívia F. Pequeno, no 1º semestre de 2024, para elaboração da sua tese de Doutorado.

As entrevistas realizadas tiveram por objetivo, colher aspectos que dessem conta de desvendar a direção social das ações de supervisão de estágio, as percepções que os profissionais têm do processo de supervisão direta de estágio, os limites e as possibilidades desse processo a partir do cotidiano de trabalho profissional e as percepções dos alunos, que são os sujeitos diretamente envolvidos nos impactos dessas ações, a partir dos roteiros de entrevistas (Apêndices A, B, C e D).

A opção pela entrevista semiestruturada no estudo se justifica, pois, esta técnica, segundo Moura e Ferreira (2005), situa-se num ponto intermediário entre a estruturada e a desestruturada "se apresenta sob a forma de um roteiro preliminar de perguntas, que se molda a situação concreta de entrevista, já que o entrevistador tem a liberdade de acrescentar novas questões com o intuito de aprofundar pontos considerados relevantes aos propósitos do estudo" (p.66). Ela pôde desvelar vários aspectos sobre o objeto e trazer dados fundamentais para pensar as questões colocadas pela pesquisa. Importante ressaltar que a entrevista é uma

> [...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes

> busca coletar dados e outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 1994, p. 113).

Com relação à participação dos sujeitos da pesquisa, atendendo às orientações da Resolução 510/2016 no seu artigo 5°, a respeito do processo de consentimento livre e esclarecido, o convite foi realizado para todos os sujeitos selecionados dentro dos critérios já mencionados, por e-mail, pessoalmente e/ou por meio do WhatsApp, com todos os esclarecimentos devidos sobre o estudo. No texto do e-mail e do WhatsApp, constava o objetivo do estudo, bem como a descrição da participação dos sujeitos na pesquisa, buscando esclarecer todas as dúvidas e deixando o participante à vontade para ter o tempo adequado para a tomada de uma decisão autônoma. Quando o convite se realizou pessoalmente, esses pontos foram apresentados e esclarecidos em conversa com o participante, dando tempo para que ele decidisse sobre a possibilidade da sua participação, sem necessidade de dar uma resposta imediata. No momento do aceite, todos os sujeitos receberam e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido que constam nos Apêndices A, B, C e D.

Para aprofundar a análise do objeto de pesquisa e abarcar mais subsídios e reflexões acerca dos objetivos propostos, realizamos a observação das supervisões de campo e das aulas ministradas pelos supervisores acadêmicos durante a disciplina de estágio. Segundo Marconi e Lakatos, a observação “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (2007, p.275).

Para essa observação, utilizamos a técnica da observação não participante que, conforme Marconi e Lakatos (2007), se realiza por meio do contato do pesquisador com a realidade estudada, sem interagir com ela. O pesquisador participa do fato para colher informações sobre aquela realidade, mas sem envolvimento ou participação efetiva, sem interferir. As observações foram realizadas a partir do roteiro de observação (Apêndice I) e observamos uma aula da disciplina de estágio com cada supervisora acadêmica entrevistada, totalizando **duas** aulas observadas e **quatro** supervisões de campo, três na PPC em diferentes áreas e uma no NAI. Não foi possível realizar observação nos espaços do HUPE e NESA, por dois motivos: conciliação de agendas dentro do prazo para coleta de dados e porque algumas supervisoras e/ou alunos não se sentiram à vontade para realizarmos a observação.

As entrevistas e as observações das aulas e supervisões foram realizadas de forma a garantir a privacidade dos informantes e gravadas, somente após o seu consentimento. Também foi esclarecido que, após a interpretação dos dados, as informações gravadas permaneceriam sob a responsabilidade do pesquisador. Como forma de resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, durante a análise dos dados e escrita desta tese, as explanações orais das supervisoras de campo, das supervisoras acadêmicas e da assistente social da Coordenação de Estágio e Extensão da FSS/Uerj entrevistadas serão identificadas numericamente de forma aleatória, assim como as dos estagiários.

Além das entrevistas e observações, de forma a complementar os dados coletados na pesquisa, também utilizamos a análise documental. De acordo com Cellard *et al* (2010), o documento permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente e tem vantagens no plano metodológico, uma vez que se trata de “um método de coleta de dados, que elimina, pelo menos em parte, a eventualidade de qualquer influência - a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador -, do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados” (p.295).

O material empírico que constituiria a pesquisa documental, seria formado por planos de estágio, relatórios de estágio e documentos institucionais que abordassem o planejamento das ações de estágio supervisionado, no período entre 2019 e 2022. A escolha por este período, além dos objetivos propostos no nosso estudo, se deu pois coincide com o momento em que a pesquisadora se inquieta com esta questão, ao perceber que não havia na PPC, campo no qual exerce a atividade de supervisão de estágio, nenhum estudo e/ou sistematização mais aprofundada sobre as ações de supervisão e estágio desenvolvidas pelos profissionais da instituição e, também, no intuito de abarcar a vivência de estágio e supervisão ocorrida durante a pandemia, levando em consideração, principalmente, a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as repercussões para as ações de estágio supervisionado desenvolvidas no Complexo de Saúde da Uerj, pensando nos limites e possibilidades ocorridas neste período; e se houve ou não impactos nas ações de supervisão direta de estágio.

Em 2019, de acordo com o registro das supervisoras de campo realizado pela Coordenação de Estágio e Extensão (CEE), tínhamos dezenove supervisoras de campo cadastradas no Complexo de Saúde da Uerj. Em 2020, momento em que

estourou a pandemia da Covid-19, este número foi reduzindo cada vez mais e caiu para dez supervisoras de campo cadastradas, não só pela suspensão das atividades de estágio, ocorrida no período da pandemia, mas também, devido ao afastamento de muitas profissionais que se enquadraram em situação de risco por conta das comorbidades de saúde que apresentavam, por terem contraído a Covid e/ou em condições que também se constituíam em risco naquele momento e havia orientação para este afastamento, como no caso de gravidez, por exemplo. Em 2021, eram apenas cinco supervisoras cadastradas, reduzindo significativamente a possibilidade de vagas de estágio no período da pandemia e também a produção de documentos a serem analisados. Apenas em 2022, tivemos uma retomada das atividades profissionais de forma plena dentro do Complexo de Saúde da Uerj. Assim, no momento da coleta de dados, o universo de documentos que tínhamos disponíveis no período entre 2019 e 2022 na CEE está demonstrado na Tabela 5:

Tabela 5

Distribuição de documentos por unidade, período e ano no Complexo de Saúde da Uerj

Documentos	HUPE	PPC	NESA	NAI	TOTAL
		Ano 2019			
Relatório de estágio I	-	-	-	-	-
Relatório de estágio II	-	-	-	-	-
Relatório de estágio III	-	**4**	-	-	**4**
Relatório de estágio IV	-	**6**	-	-	**6**
Plano de estágio	-	-	-	-	-
TOTAL	**-**	**10**	**-**	**-**	**10**
		Ano 2021			
Relatório de estágio I	-	**2**	-	-	**2**
Relatório de estágio II	-	**1**	-	-	**1**
Relatório de estágio III	-	**-**	-	-	-
Relatório de estágio IV	-	**-**	-	-	-
Plano de estágio	-	**-**	-	-	-
TOTAL	**-**	**3**	**-**	**-**	**3**
		Ano 2022			

Relatório de estágio I	**3**	**8**	**2**	**-**	**13**
Relatório de estágio II	**3**	**10**	**2**	**-**	**15**
Relatório de estágio III	**4**	**1**	**-**	**-**	**5**
Relatório de estágio IV	**2**	**-**	**1**	**-**	**3**
Plano de estágio	**1**	**2**	**1**	**1**	**5**
TOTAL	**13**	**21**	**6**	**1**	**41**

Fonte: Dados da pesquisa realizada por Lívia F. Pequeno, no 1º semestre de 2024, para elaboração da sua tese de Doutorado.

A partir da tabela E, podemos verificar que tivemos um total de 49 relatórios de estágio e 5 planos de estágio, sendo que a maioria desses documentos são do ano de 2022, quando já havíamos retomado todas as atividades dentro do Complexo de Saúde da Uerj, perfazendo um total de 41 documentos de um total geral de 54. No período pandêmico, entre 2020 e 2021, o número de documentos é quase nulo, com apenas 3 relatórios em 2021, já no segundo semestre, quando se inicia o movimento de retorno às atividades presenciais e a liberação para retorno ao estágio supervisionado.

Sendo assim, não conseguimos muitos documentos do período pandêmico, devido aos impactos causados pela pandemia no processo de estágio supervisionado no Complexo de Saúde da Uerj, com a suspensão do estágio durante grande parte deste período, seguindo as recomendações das entidades da categoria profissional e abertura apenas para algumas atividades, o que evidencia o compromisso dos campos de estágio e da FSS com as diretrizes do estágio em Serviço Social e também a tentativa de criar estratégias para minimizar as perdas no processo formativo destes estudantes, aspecto que abordaremos mais a frente neste capítulo.

Mesmo assim, com o material identificado, pudemos analisar o objeto de pesquisa de forma mais abrangente, uma vez que a realização das entrevistas ocorreu apenas após a qualificação do estudo como já mencionado. Nesse sentido, utilizamos para a análise documental os **cinco** planos de estágio disponibilizados, sendo um do NAI, um do HUPE, um do NESA e dois da PPC. Com relação aos relatórios de estágio, foi necessário pensar em uma amostra, devido ao quantitativo, que em 2022 era bem significativo. Dessa maneira, estabelecemos os seguintes critérios para a amostra:

representação de todo o período da amostra documental, ou seja, documentos de 2019 a 2022; representação de todos os períodos de estágio e proporcionalidade dos campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj. A partir destes critérios obtivemos a seguinte amostra representada na Tabela 6:

Tabela 6

Distribuição de relatórios de estágio analisados por unidade, período e ano no Complexo de Saúde da Uerj

Unidade	Ano	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
PPC	2019	-	-	2	3
PPC	2021	1	-	-	-
PPC	2022	2	3	1	-
HUPE	2022	1	1	2	1
NESA	2022	1	1	-	1
TOTAL		**5**	**5**	**5**	**5**

Fonte: Dados da pesquisa realizada por Lívia F. Pequeno, no 1º semestre de 2024, para elaboração da sua tese de Doutorado.

Como demonstrado na tabela F, analisamos um total de **vinte** relatórios, sendo cinco de 2019; um de 2021 e quatorze de 2022. Destes vinte, doze da PPC, cinco do HUPE e três do NESA, já que não havia nenhum relatório de estágio do NAI e **cinco** de cada período de estágio. Além desses documentos, também utilizamos o documento intitulado “Diretrizes para o Estágio Supervisionado em Serviço Social na área da saúde coletiva da PPC” (2022) que tinha o objetivo de organizar e sistematizar as atividades do estágio curricular em Serviço Social, desenvolvido na PPC, o Plano de Trabalho para Calendário Acadêmico Excepcional (2020) e a Devolutiva da pesquisa sobre estágio supervisionado em Serviço Social no contexto da pandemia (2020), ambos disponibilizados pela Coordenação de Estágio e Extensão da FSS/Uerj.

A análise dos dados coletados foi construída com base na bibliografia escolhida e reflexões realizadas, desenvolvendo uma relação entre os elementos teóricos e empíricos, através da apreensão da realidade sob uma perspectiva de totalidade. Para tanto, utilizamos a análise de conteúdo na qual

> pode-se encontrar respostas para as questões formuladas e também pode-se confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). Outra função [da análise de conteúdo] diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (Gomes, 1994: 74).

Ainda segundo o autor, este tipo de análise envolve três etapas. Na primeira etapa, conhecida como pré-análise, efetuamos a escolha do material referente às ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social no Complexo de Saúde da Uerj, retomando os objetivos propostos para nossa pesquisa, a fim de registrar impressões sobre a mensagem, escolher as unidades de registro dos dados a serem coletados e elaborar categorias para posterior análise. A partir desta primeira etapa, construímos as principais categorias de análise, baseadas nos objetivos propostos para o estudo a saber: formação e qualificação profissional dos agentes envolvidos no processo de estágio supervisionado do Complexo de Saúde da Uerj; processos de trabalho dos supervisores de estágio do Complexo de Saúde da Uerj; planejamento e desenvolvimento das ações de supervisão direta de estágio no Complexo de Saúde da Uerj; direção social das ações de supervisão direta de estágio no Complexo de Saúde da Uerj.

Na segunda etapa, chamada de exploração do material, que é a fase mais longa, aplicamos o que definimos na etapa anterior com a leitura atenta e releitura de todo material levantado para alcançarmos melhor compreensão e análise do conteúdo obtido com as entrevistas, documentos e observações realizadas. Na última etapa, chamada de tratamento dos dados obtidos e interpretação, olhamos os resultados brutos e buscamos desvelar “o conteúdo subjacente ao que está sendo manifestado” (Gomes, 1994, p.76). A nossa busca se voltou para ideologias, tendências ou outras características do fenômeno estudado, no nosso caso, das ações de supervisão direta de estágio, que não apareceram diretamente, mas que possamos dar destaque a estas informações.

Para o desenvolvimento do estudo, o projeto de pesquisa dessa tese foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Pedro Ernesto/Uerj, submetido à apreciação ética antes de seu início, de acordo com a Resolução 466/2012, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e foi aprovado, conforme descrito no anexo I deste trabalho. Para tal, foram elaborados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndices A, B, C, D), como já mencionado, nos quais são discriminados os objetivos, importância e demais características da pesquisa. Sua apresentação e leitura junto aos supervisores acadêmicos, de campo, alunos e representante da coordenação de estágio, integrou o processo de convite para

participarem da pesquisa, e, após os devidos esclarecimentos, os sujeitos que participaram da pesquisa, assinaram o TCLE, em cumprimento aos princípios éticos da “pesquisa envolvendo seres humanos”, conforme preconizado pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2012).

Importante destacar que em todo processo de pesquisa, há riscos e benefícios que atravessam a relação com os sujeitos/informantes do estudo. No presente estudo, os riscos foram considerados mínimos, pois os participantes (supervisores de campo e acadêmicos, representante da coordenação de estágio e alunos) poderiam apresentar constrangimento e/ou coação ao descrever suas ações profissionais e de supervisão de estágio desenvolvidas junto aos alunos ou ao responder alguma pergunta durante as entrevistas; desconforto durante as gravações das entrevistas e observações das supervisões de campo e das aulas ministradas na disciplina de estágio. Isto ocorreu durante a pesquisa, quando alguns supervisores de campo não se disponibilizaram para o processo de observação das supervisões de campo, por não se sentirem à vontade com seus alunos para serem observados durante esta atividade, com receio de causar algum constrangimento para os alunos ou a eles mesmos, o que trouxe algum prejuízo para a pesquisa, pois não conseguimos observar nenhuma supervisão no espaço do HUPE e NESA. Relembrando que este foi um dos motivos para a não realização das observações, pois também houve grande dificuldade de conciliar as agendas dentro do prazo que a pesquisadora tinha para a coleta de dados.

Já no que tange aos benefícios, não pudemos garantir nenhum benefício imediato; no entanto, ao participar deste estudo, entendemos que os sujeitos envolvidos possibilitaram à universidade e demais profissionais de Serviço Social, através de suas opiniões e relatos, uma maior reflexão sobre as diretrizes e rumos das ações de supervisão direta em Serviço Social dentro da universidade, tendo em vista uma formação profissional crítica e qualificada, além de contribuir para outros estudos nesta temática, o que acreditamos ser de interesse de todos os profissionais envolvidos em ações de estágio supervisionado.

Os dados desta pesquisa sobre a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social do Complexo de Saúde da Uerj e a devolutiva de seus resultados pretende contribuir para maiores trocas de experiências entre os profissionais e alunos/estagiários, fortalecendo uma formação profissional vinculada a um projeto de formação que fomente a constituição de um perfil profissional crítico,

novas reflexões na temática, criando novas possibilidades para o processo de estágio e/ou supervisão dentro da Universidade, sobretudo em um contexto de mercantilização do ensino superior, em que as ações de estágio e supervisão são, muitas vezes, redimensionadas, trazendo muitos impactos e entraves para o processo do estágio supervisionado.

A presente tese e seus resultados serão apresentados nas instituições coparticipantes da pesquisa, convidando todos os sujeitos envolvidos na pesquisa e demais profissionais e/ou alunos que queiram participar, para a discussão, reflexão e possíveis formulações de ações propositivas frente ao tema do estudo.

Outra possibilidade que vislumbramos para divulgação dos dados obtidos com a pesquisa é a publicação em congressos e eventos de Serviço Social, contribuindo para o debate acerca da temática da tese na categoria profissional e, também, a criação de espaços de troca como seminários e/ou o aproveitamento dos espaços já existentes na FSS/Uerj para divulgar os resultados e pensar coletivamente sobre as diretrizes e rumos das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social dentro da universidade, tendo em vista uma formação profissional crítica e qualificada.

4.2 Estágio supervisionado e projeto ético-político: percepções sobre a direção social das ações de supervisão direta de estágio no Complexo de Saúde da UERJ

O presente tópico abordará as percepções dos diferentes segmentos dos sujeitos aqui entrevistados – ordenados entre os profissionais (supervisores de campo e acadêmico) e os estudantes (estagiários) – sobre a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social, desenvolvidas pelos supervisores de campo e acadêmicos do Complexo de Saúde da Uerj, a partir dos eixos analíticos estruturados durante a coleta e análise dos dados da pesquisa documental e de campo, já mencionados na metodologia.

Antes de iniciarmos a análise em si, consideramos relevante retomar alguns pontos fundamentais que se articulam diretamente com nosso objeto de estudo. Primeiramente, é importante dizer que a concepção de supervisão direta de estágio que adotamos baseia-se nas Diretrizes Curriculares e demais legislações e resoluções que orientam o estágio em Serviço Social na realidade brasileira. Essa

supervisão consiste em ações conjuntas realizadas pelo supervisor de campo e pelo supervisor acadêmico, voltadas para estudantes de graduação em Serviço Social inseridos em diversos contextos sócio-ocupacionais. Esse processo envolve reflexão, acompanhamento e sistematização, fundamentando-se em planos de estágio construídos de forma articulada entre a Unidade de Ensino e a Unidade Campo de Estágio, tendo como base a Lei de Regulamentação da profissão e o Código de Ética Profissional vigente. Dessa forma, a supervisão direta resulta da interação entre as atividades dos supervisores e o processo de aprendizagem dos estudantes nos campos de estágio.

Outro ponto importante é que ao exercer ações de supervisão com estudantes em período de estágio, é fundamental que os supervisores mantenham o compromisso com uma formação crítica e alinhada aos princípios e diretrizes definidos pelo projeto ético-político do Serviço Social, produto das relações societárias que demarcam a construção da identidade do Serviço Social e sua categoria profissional, dando um corpo à profissão. Esse projeto está articulado a uma proposta de transformação social, com um posicionamento político que valoriza e defende os interesses da classe trabalhadora. É essa perspectiva que orienta e dá sentido às diretrizes do trabalho profissional. Por isso, o projeto de formação profissional destaca a importância de estarmos atentos às transformações no modelo de acumulação do capital e nas formas de regulação da vida social. Isso exige do assistente social uma constante revisão de suas formas de pensar e agir. Reforça-se, assim, como outro ponto fundamental, a necessidade de uma atuação profissional crítica, investigativa e comprometida, que precisa estar presente nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, sobretudo, naqueles que também se constituem como espaço de formação, como é o caso das unidades de saúde do Complexo de Saúde da Uerj. Essa atuação deve estar fundamentada em um referencial teórico-metodológico de orientação crítico-dialética, que sustente uma postura ética e política na direção das lutas da classe trabalhadora, da afirmação de direitos sociais, da ampliação e qualificação das políticas sociais, da superação da ordem social vigente, da emancipação dos indivíduos sociais, cuja bases estão no Código de Ética Profissional de 1993, na Lei de Regulamentação da Profissão de 1993, e nas Diretrizes Curriculares de 1996. Ao mesmo tempo, esse referencial deve possibilitar o uso de instrumentos técnico-operativos que superem respostas imediatas e permitam a

construção de ações voltadas à ampliação dos direitos sociais e à busca da emancipação humana (Caputi, 2021).

Nesse sentido, a reflexão sobre a direção social das ações de supervisão direta de estágio no Complexo de Saúde da Uerj é essencial para perceber se tais ações vêm contribuindo para uma formação profissional voltada para um perfil profissional crítico, em consonância com os princípios e diretrizes do projeto ético-político, cumprindo sua função social nesse espaço de formação profissional vinculado a uma universidade e articulando esses dois espaços de forma coerente, competente e satisfatória, no fortalecimento da relação de unidade entre formação e trabalho profissionais, uma vez que o estágio é um importante instrumento para a formação profissional.

4.2.1 Formação e trabalho profissionais: perfil dos agentes envolvidos no processo de estágio supervisionado do Complexo de Saúde da Uerj

Como abordado anteriormente neste capítulo, no item sobre os caminhos metodológicos da pesquisa, o estudo se propôs a apresentar um breve perfil dos sujeitos da pesquisa[39] (supervisoras de campo, acadêmicas e alunos), trazendo aspectos que nos ajudassem a pensar a direção de suas ações de supervisão e suas percepções sobre tais ações, como qualificação profissional, ano e local de formação, experiência profissional, teoria social que adotam, níveis de participação social, entre outros.

Com relação às supervisoras de campo, foram entrevistadas doze assistentes sociais das unidades de saúde e uma assistente social representante da Coordenação de Estágio e Extensão, também supervisora de campo, totalizando treze entrevistadas. A metade destas profissionais encontra-se na faixa etária entre 36 e 45 anos (50%), duas na faixa etária de 25 a 35 anos, três na de 46 a 55 anos e duas entre 56 e 65 anos. Todas se identificaram como mulheres cisgêneros. Com relação às supervisoras acadêmicas, foram entrevistadas duas profissionais. Uma encontra-se na faixa etária entre 36 e 45 anos e a outra na faixa etária de 56 a 65 anos e ambas

[39] Neste capítulo, optamos com usar o pronome feminino para identificar as supervisoras de campo e acadêmicas, uma vez que todas se identificaram como mulheres e para os estagiários mantemos o pronome masculino, predominante na norma culta, já que tivemos identificações de diferentes gêneros no perfil.

se declararam mulheres cisgênero. No que diz respeito aos alunos/estagiários, foram entrevistados nove estudantes e todos estão na faixa etária entre 23 e 25 anos, sendo sete identificadas como mulheres cisgênero e dois como homens cisgênero.

No que tange à formação profissional dos sujeitos da pesquisa, coletamos dados relativos à graduação para os alunos como período de estágio, período que estão no curso, acesso a bolsa e para as supervisoras de campo e acadêmicas, dados relacionados a seus cursos de graduação e pós-graduações. Iniciando pelas supervisoras de campo, obtivemos os dados demonstrados na Tabela 7:

Tabela 7

Formação profissional das supervisoras de campo entrevistadas		
Assistente Social	**Instituição**	**Ano de formação**
1	Pública	2008
2	Privada	2001
3	Pública	2015
4	Pública	1999
5	Pública	1983
6	Pública	2007
7	Pública	1997
8	Pública	2018
9	Pública	1993
10	Privada	2004
11	Privada	2009
12	Pública	2008
13	Pública	1993

Fonte: Dados da pesquisa realizada por Lívia F. Pequeno, no 1º semestre de 2024, para elaboração da sua tese de Doutorado.

Observa-se que as supervisoras de campo se formaram em instituições públicas e privadas, em diferentes períodos. Dez supervisoras se graduaram em universidades públicas e três em universidades privadas. Duas entrevistadas se graduaram em Serviço Social recentemente, menos de uma década, seis na década dos anos 2000, quatro se graduaram na década de 1990 e uma na década de 1980. Com relação às supervisoras acadêmicas, ambas se graduaram em universidades públicas, uma na década dos anos 2000 e a outra na década de 1990.

Estes dados demonstram que a maioria das supervisoras, seja de campo ou acadêmica, realizaram seu processo formativo após o movimento de renovação do Serviço Social brasileiro, quando a categoria buscou romper com as características do conhecido Serviço Social tradicional em seus suportes teóricos, metodológicos e

ideológicos, dando origem a uma nova cultura profissional que apresenta uma direção social estratégica, contrária aos interesses do grande capital e compromissada com os interesses da classe trabalhadora. Este período representou um momento histórico importante para a profissão e para a formação dos profissionais, marcado pela adoção do novo currículo mínimo em 1982. Esse processo incentivou uma reflexão sobre o modelo de formação profissional, promovendo uma análise crítica e evidenciando a predominância dessa nova visão nos conteúdos, além de apontar para uma nova direção teórica e política na formação acadêmico-profissional. Esta nova direção na formação, apoia-se na constituição de um projeto profissional vinculado a uma perspectiva emancipatória das classes trabalhadoras, que conhecemos hoje como projeto ético-político do Serviço Social, alicerçada no pensamento crítico marxista. Esta mudança no processo formativo que se inicia com o currículo de 1982, se consolida com as Diretrizes Curriculares de 1996, com a adoção de um projeto de formação profissional seguido pela categoria até hoje. Apenas uma das entrevistadas relatou que teve seu processo formativo apoiado ainda no Serviço Social tradicional com o modelo de formação caso, grupo e comunidade, voltado para a vertente funcionalista, pois se formou em 1983, quando os cursos de Serviço Social ainda estavam vigorando com o currículo antigo. Isto significa que quase a totalidade das supervisoras tiveram acesso a uma formação crítica e, que, portanto, os conteúdos, princípios e reflexões estabelecidas na graduação, deveriam facilitar um trabalho profissional orientado na direção do projeto ético-político.

Nesse sentido, é importante reconhecer que o assistente social formado em um curso com uma abordagem crítica, fundamentada na perspectiva marxista e alinhada aos princípios ético-políticos da profissão, tende, inicialmente, a estar mais preparado para direcionar sua atuação profissional conforme o projeto ético-político. No entanto, essa base crítica por si só não assegura que o profissional, na prática, atue de maneira coerente com os princípios e compromissos do projeto profissional. Isto porque, existem outros fatores que vão influenciar e/ou condicionar o exercício profissional, tais como: condições e relações de trabalho; tipo de vínculo de trabalho; correlações de forças institucionais e profissionais; história de vida anterior dos profissionais; valores e concepções de homem e mundo; interesses pessoais e imediatos, entre outros. Portanto, no caso das supervisoras do Complexo de Saúde da Uerj, levando em consideração os fatores sinalizados aqui que podem influenciar o trabalho dos

assistentes sociais, veremos mais adiante, se, essa base crítica tem assegurado ações de supervisão direta de estágio na direção social que se propõe esta profissão.

Vasconcelos (2015) reflete sobre essa problemática e destaca a importância de que as instituições de ensino que se orientam pelo projeto formativo da ABEPSS intensifiquem a qualidade da formação acadêmica. O objetivo é preparar profissionais com uma visão ampla e crítica, capazes de compreender a lógica e as leis fundamentais do capitalismo e os efeitos dessa estrutura nas relações sociais e na vida dos indivíduos. Trata-se de formar sujeitos capazes de compreender, resistir e se posicionar criticamente diante dos mecanismos de exploração, dominação e controle, aos quais muitas vezes são convocados tanto a ocultar quanto a reproduzir.

Ainda refletindo sobre esta temática, no que tange aos estudantes/estagiários nos diferentes campos do Complexo de Saúde da Uerj, todos os entrevistados identificaram a corrente marxista como hegemônica na FSS/Uerj, o que revela que conseguem captar as diferentes correntes teórico-metodológicas e político-ideológicas no âmbito da formação profissional, ou seja, no processo formativo até o momento, conheceram as correntes teórico-metodológicas que nortearam e norteiam a formação em Serviço Social ao longo de sua história e, portanto, conseguem diferenciar qual é a hegemônica dentro da FSS/Uerj. Importante entender que sempre há uma direção social no projeto de ensino das universidades, não há neutralidade em um projeto pedagógico. Por mais que a instituição de ensino busque abordar todas as correntes teórico-metodológicas que norteiam a formação em Serviço Social, sempre tenderá por uma vertente. O atual currículo da FSS/Uerj reivindica o marxismo como direção social do curso, ou seja, o projeto político pedagógico do curso está pautado na teoria social de Marx, capaz de reconstruir o movimento histórico-ontológico do real, firmada precisamente sobre o tripé - método dialético, teoria do valor-trabalho e perspectiva da revolução.

> Mas, além de uma teoria de natureza ontológica, e exatamente em função disso, o marxismo é, também, uma postura que se funda com uma visão social de mundo que emerge das relações sociais de produção na sociedade capitalista. Ou seja, não é possível compreender essa teoria social sem um pilar fundamental, já sinalizado anteriormente, que é a perspectiva da revolução, que tem como força motriz, principal e material, o proletariado. Isso nos remete à complexa, polêmica e perturbadora relação entre ciência social e visão social de mundo, que tem levado a importantes confrontos acadêmicos e políticos no interior da Universidade, relacionado ao debate que envolve as temáticas da direção social do curso, pluralismo e ecletismo (Behring; Alencar, 1993, p.43).

De acordo com o 7º Princípio Fundamental do Código de Ética Profissional do Assistente Social, atualmente em vigor, é essencial que o profissional respeite o pluralismo e as diversas correntes teórico-filosóficas de caráter democrático, bem como mantenha o compromisso com o aprimoramento profissional contínuo. Esses valores são fundamentais em todas as áreas de atuação do assistente social, incluindo o atendimento aos usuários nas instituições, a atividade docente, a supervisão de estágio e as diversas tarefas ligadas à formação profissional – tanto na graduação quanto em outras formas de qualificação (Forti, 2019).

Nesse sentido, como ainda explicita Forti (2019), para compreender plenamente o sentido e os objetivos da profissão, é essencial reconhecer e discutir com profundidade os seus fundamentos, sua trajetória histórica e as diversas concepções teórico-filosóficas que a influenciaram ao longo do tempo e ainda hoje a influenciam. Em outras palavras, é necessário valorizar o pluralismo que caracteriza o Serviço Social. No entanto, é importante não confundir pluralismo com ecletismo — entendido como a aceitação indiscriminada e a junção sem critérios de diferentes concepções teórico-filosóficas, ou ainda, como uma postura de neutralidade que pressuponha a equivalência entre todas essas correntes. O pluralismo, na verdade, consiste no reconhecimento da existência de diferentes concepções e posicionamentos dentro do exercício profissional, exigindo respeito mútuo e convivência ética. Isso, porém, não exclui a necessidade de explicitar o posicionamento teórico adotado, nem justifica a omissão diante do debate de ideias.

Com relação aos alunos/estagiários, ainda refletindo sobre a formação profissional, no que se refere ao período do processo formativo na graduação e o período de estágio corresponde, coletamos os seguintes dados, representados na Tabela 8:

Tabela 8

Periodo de graduação e período de estágio correspondente entre os estagiários entrevistados

Estagiários	Período de graduação	Período de estágio
1	7°	II
2	9°	IV
3	8°	II
4	7°	II
5	6°	I
6	8°	II
7	10°	I
8	9°	IV
9	7°	II

Fonte: Dados da pesquisa realizada por Lívia F. Pequeno, no 1º semestre de 2024, para elaboração da sua tese de Doutorado.

A partir da tabela, observamos que um aluno está no 6° período, três estão no 7° período, dois alunos estão no 8°, dois no 9° e um no 10° período. Quando comparamos estes dados com o período de estágio, observamos que seis (6) alunos estão alinhados no período da graduação e do estágio, dentro do esperado para o processo formativo no currículo da FSS/Uerj e três (3) estão atrasados na realização do estágio em pelo menos um semestre. Um dos alunos se destaca, pois está no primeiro período do estágio e no 10° período da graduação. Segundo relato deste estudante, é aluno trabalhador e sempre foi difícil conciliar o trabalho com a faculdade, apenas agora que saiu do trabalho, e conseguiu bolsa na universidade, está realizando o estágio supervisionado, como podemos perceber a seguir:

> Por conta do trabalho, não e porque além do trabalho, eu cuido da minha avó que tem Alzheimer desde 2020. E eu cuido da minha avó, sozinho, ela mora comigo, na verdade eu a trouxe para morar comigo[...] então quando ela adoeceu eu não tive coragem de deixá-la ir para um asilo. Eu já moro com ela a 5 anos. Então eu tenho que conciliar a faculdade, o estágio, trabalho e cuidar da minha avó, entendeu? Então, eu dentro da faculdade, sempre foi uma coisa muito difícil. Eu não conseguia porque a maioria dos seminários é de tarde, de tarde eu estava trabalhando. E quando era de noite eu tinha aula ou nos dias que não tinha aula, eu não tinha força para vir, porque eu tinha que cuidar da minha avó. Minha formação realmente foi muito assim, eu não consegui estar inserido da forma que eu queria dentro da universidade. Agora que está mais tranquilo, com a bolsa e porque minha supervisora está me colocando dentro de seminário, de algumas coisas, em outros espaços, tenho oportunidade de ver outras coisas no estágio. Enfim, por isso eu falo que eu não me sinto no décimo período, porque houve muita coisa e eu acabei ficando para trás, por conta de questões de trabalhador, de qualquer trabalhador.

A exposição oral do aluno expressa uma problemática que sempre esteve presente no processo de estágio supervisionado em Serviço Social que é a dificuldade de os alunos trabalhadores realizarem o estágio, pois a maioria dos campos de estágio e oportunidades de seleção ocorrem para realização durante a semana, de segunda a sexta, em horários muito difíceis de conciliar com o trabalho. Raras são as oportunidades em final de semana e/ou em algumas universidades não há essa oferta de vagas, impossibilitando, para um número significativo de estudantes a vivência do estágio dentro dos requisitos obrigatórios indicados nas diretrizes curriculares. Esta é uma realidade que tem ocorrido no curso de Serviço Social da Uerj, em que são poucas as instituições conveniadas que possuem vagas de estágio para os finais de semana e apenas, alguns projetos de extensão da faculdade possuem esta possibilidade, entretanto, não dão conta da demanda reprimida desses alunos trabalhadores.

Pereira (2016) destaca essa problemática, apontando que um número crescente de estudantes oriundos das camadas mais empobrecidas da classe trabalhadora tem recorrido ao curso de Serviço Social, muitas vezes precisando trabalhar para custear os estudos e/ou se manter na instituição de ensino superior. Para esses estudantes, o estágio supervisionado torna-se um período de grande tensão, pois precisam equilibrar as exigências do trabalho, das aulas e do estágio. Diante disso, surgem estratégias/alternativas para viabilizar o estágio, como a realização no próprio local de trabalho, muitas vezes sem uma definição clara de objetivos, prazos ou condições adequadas; estágios realizados aos finais de semana, concentrados em apenas um dia da semana, em períodos muito curtos ou durante as férias trabalhistas. Essas formas comprometem a qualidade da experiência e se distanciam das orientações da Política Nacional de Estágio. Na PPC, campo de estágio exclusivo da FSS/Uerj, verificamos durante a pesquisa, a existência de algumas estratégias para assegurar a oportunidade de estágio para alguns alunos trabalhadores, por não conseguirem estágios em outros horários. Dessa maneira, criaram junto as supervisoras de campo estratégias para conciliar trabalho e estágio. Uma das alunas entrevistadas relatou que trabalha de segunda a sábado, mas que tem um dia de folga. Nesse dia de folga, ela vem para o estágio e permanece no campo durante oito horas e para complementar as 12 horas semanais exigidas pelo campo, a supervisora solicita outras atividades como leitura de textos, elaboração de relatórios, de materiais educativos, análise de perfil socioeconômico da população

usuária, entre outras atividades que a aluna realiza em casa e entrega semanalmente à supervisora.

Aqui temos um impasse entre a realidade que nos impõe desafios para a realização do estágio supervisionado e o que seria ideal quando pensamos no processo formativo através do estágio. Isto porque, segundo a Resolução n° 533 do CFESS (2008) a realização do estágio no campo, pressupõe alguns requisitos básicos, entre os quais podemos destacar: espaço físico adequado, equipamentos necessários, disponibilidade do supervisor de campo para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem, entre outros. Porém, quando o estagiário realiza parte das atividades de estágio em casa, como garantir o espaço físico adequado, equipamentos necessários disponíveis, por exemplo, um computador com internet, em que o aluno possa realizar pesquisas, organizar os dados do perfil, etc? E, sobretudo, não há o acompanhamento presencial do supervisor durante a realização das atividades, o que há são as orientações prévias e depois a discussão com o aluno em supervisão sobre o que foi realizado. Sabemos que em muitos espaços sócio-ocupacionais também não temos todos esses requisitos, e que, portanto, no campo não será possível realizar determinadas atividades, mas o supervisor de campo buscará pensar alternativas e/ou outras atividades possíveis de serem realizadas de forma presencial. Mas como exigir que o aluno realize atividades em casa, se não podemos garantir essas condições? As orientações e discussão posterior são suficientes? Talvez, antes de instituir qualquer tipo de atividade, seja importante refletir com esse aluno sobre quais atividades seriam possíveis de serem realizadas a partir das suas condições de vida e trabalho, quais recursos tem disponíveis para realizar estas atividades. Esta é uma realidade que precisamos enfrentar e refletir junto à Universidade e as entidades representativas da categoria, para pensar em estratégias e possibilidades para esses estudantes e para a garantia de um estágio supervisionado de qualidade, em consonância com as diretrizes e rumos aludidos no projeto de formação profissional do Serviço Social da ABEPSS.

Retornando ao perfil profissional das supervisoras de campo e acadêmicas, outro aspecto identificado foi a qualificação profissional e formação continuada após a graduação. Nesse sentido, todas as supervisoras, com exceção de apenas uma, não limitaram sua formação ao curso de graduação em Serviço Social, como podemos ver na Tabela 9:

Tabela 9 - Titulação das supervisoras de campo entrevistadas

Assistente Social	Especialização lato sensu	Instituição	Concluída ou não	Especialização strito sensu	Instituição	Concluída ou não
1	Serviço Social e Saúde	UERJ	Sim	-	-	-
	Gestão em Saúde	UERJ	Sim	-	-	-
2	Psicologia Jurídica	Cândido Mendes	Sim	-	-	-
3	Serviço Social e Saúde	FARESE	Sim	-	-	-
	Serviço Social e Saúde – Modalidade Residência	UERJ	Sim	-	-	-
4	Políticas Públicas e Sociais	FASEC	Sim	Mestrado em Serviço Social	UERJ	Sim
	-	-	Sim	Doutorado em Educação – Políticas Públicas e Formação Humana	UERJ	Não
5	Serviço Social e Oncologia	-	Sim	Mestrado em Política Social	UFF	Sim
6	Serviço Social e Saúde – Modalidade Residência	UERJ	Sim	-	-	-
7	Serviço Social e Saúde – Modalidade Residência	UERJ	Sim	Mestrado em Saúde Pública	ENSP/Fiocruz	Sim
8	Saúde e Políticas Sociais	UERJ	Sim	Mestrado em Serviço Social	PUC/RJ	Sim
9	Saúde e Políticas Públicas	UFAM	Sim	Mestrado em Serviço Social	UERJ	Sim
	-		Sim	Doutorado em Serviço Social	UERJ	Sim
10	Gênero e Sexualidade	IMS/UERJ	Sim	-	-	-
	Serviço Social e Saúde	UERJ	Sim	-	-	-
11	Serviço Social e Saúde – Modalidade Residência	UERJ	Sim	Mestrado em Serviço Social	UERJ	Sim
12	Serviço Social e Saúde	UERJ	Sim	Mestrado em Tecnologia educacional para a saúde	UFRJ	Sim
	-	-	Sim	Doutorado em Educação – Políticas Públicas e Formação Humana	UERJ	Sim
13	Serviço Social e Saúde	UERJ	Sim	Mestrado em Serviço Social	UERJ	Sim
	Terapia familiar	IPUB/UFRJ	Sim	Doutorado em Serviço Social	UERJ	Sim
14	-	-	-	Mestrado em Serviço Social	UFJF	Sim
	-	-	-	Doutorado em Serviço Social	UERJ	Sim

Fonte: Dados da pesquisa realizada por Lívia F. Pequeno, no 1º semestre de 2024, para elaboração da sua tese de Doutorado.

Com os dados da Tabela 9, podemos perceber que a maioria das supervisoras de campo e acadêmicas realizou especializações na área da saúde, campo de atuação profissional, seguido de especializações em Serviço Social e Política Social. Além disso, das 14 supervisoras, 12 realizaram mais de uma especialização. Dentre as trinta e uma (31) especializações realizadas, dezessete (17) são *lato sensu* e catorze (14) *strito sensu,* sendo nove mestrados e cinco doutorados, com um em andamento. Um dado relevante é que das 31 especializações, vinte e nove (29) foram realizadas em instituições de ensino públicas e vinte delas na Uerj. Importante destacar que durante a entrevista, oito das entrevistadas relataram que fizeram suas especializações quando já estavam trabalhando na Uerj, o que demonstra que o vínculo empregatício como servidoras públicas da universidade, fomentou a possibilidade de qualificação profissional, uma vez que esta universidade possui incentivos à formação continuada e direitos assegurados para afastamentos de estudo, o que talvez não fosse possível em outro vínculo de trabalho.

Estes dados revelam que os sujeitos da pesquisa apresentam uma grande preocupação com sua qualificação profissional e capacitação permanente, para obtenção de maior competência no seu exercício profissional. Conforme Iamamoto (2009), esta competência não se refere às exigências burocráticas e administrativas que têm de ser cumpridas, obedecendo a formas de ação preestabelecidas, que devem ser apenas executadas com eficácia, mas trata-se do seu reverso, ou seja, da competência crítica, “capaz de desvendar os fundamentos conservantistas e tecnocráticos do discurso da competência burocrática” (p. 2).

Como já abordado neste estudo, a possibilidade de imprimir sentido e uma direção valorativa e finalidade às ações no exercício profissional decorre da relativa autonomia de que o assistente social dispõe e, para realizar isso, é fundamental, como explicita Forti (2010), a busca de conhecimentos teóricos metodológicos e ético-políticos que permitam ao profissional intervenções não limitadas ao plano das intenções e desconectadas da realidade.

A autora ainda afirma que por ser um intelectual que intervém na realidade social, o profissional de Serviço Social deve considerar esta realidade com competência, ou seja, deve entender que o particular faz parte de uma totalidade. Por isso, a importância dessa busca constante de sustentação teórica, política e ética, que é o requisito fundamental para o trabalho profissional.

Netto (2006) também reforça que tal competência deve ter como base o aperfeiçoamento intelectual do assistente social. Por isso, a importância de uma formação acadêmica qualificada, capaz de contribuir para uma análise concreta da realidade social.

Também é perceptível, a partir dos dados levantados, que esta qualificação está sendo possível devido ao tipo de vínculo de trabalho que as supervisoras possuem. Atualmente, em virtude do cenário relacionado à formação no ensino superior e todos os aspectos já mencionados no primeiro capítulo deste trabalho sobre o desmonte de uma educação de qualidade que fortalece o projeto mercantilizador da educação, vemos o incentivo e aumento de uma formação universitária, entendendo a educação como formação de mão-de-obra para o capital, uma formação técnico-instrumental para atender aos interesses do mercado, sem a perspectiva de educar para a criticidade e reflexão. Como nos diz Vasconcelos (2015), há uma valorização excessiva da quantidade de conteúdos abordados, em prejuízo da qualidade com que esses conhecimentos são assimilados e do real desenvolvimento de formas de consciência social que possam ter um caráter emancipador. Sabemos também que essa situação afeta diretamente a formação profissional em Serviço Social, especialmente devido ao crescimento do número de instituições de ensino à distância (EaD), cuja formação, pelo que podemos captar, não atende aos padrões de qualidade esperados, apresentando currículos reduzidos e, frequentemente, distantes do perfil profissional estabelecido pelo projeto formativo da ABEPSS.

Gonçalves e Silva (2020) identificaram que o ensino à distância contribui para a alienação do trabalho, característica central dessa modalidade de ensino. Além disso, apontam que os materiais didáticos utilizados são inadequados, pois não atendem às exigências previstas nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, e que há uma ausência da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Esse panorama representa um retrocesso diante dos avanços conquistados pela categoria nas últimas duas décadas, especialmente no que diz respeito à construção das diretrizes curriculares, que orientam uma formação comprometida com uma perspectiva crítica e com a totalidade do processo histórico, ou seja, uma direção social crítica para a formação. Essas diretrizes visam possibilitar aos estudantes a compreensão profunda da formação e desenvolvimento do Serviço Social e do capitalismo no Brasil, do papel social da profissão, bem como das demandas históricas e contemporâneas que se colocam para os assistentes sociais.

> A expansão do ensino privado e do ensino à distância representa a tentativa de enquadrar a produção de conhecimento no padrão mercantilista, fazendo com que os processos formativos se adéquem à lógica da produção e da competição. Nessa direção, mostra-se como desafio a formação de um profissional que, para além da apreensão técnica e científica, possa contribuir e atuar na construção de um projeto social democrático (Silveira; Costa, 2024, p.15).

Isto porque, com a ampliação do ensino superior e, especialmente, com o rápido aumento da oferta de vagas em cursos de Serviço Social na modalidade a distância (EAD), observa-se, como explicita Pereira (2012), uma significativa perda na qualidade da formação profissional. Isso compromete o perfil desejado pelo projeto formativo da ABEPSS, que está alinhado com o atual projeto ético-político do Serviço Social no Brasil, o qual valoriza uma formação crítica e reflexiva, e não apenas a obtenção de um diploma. Em outras palavras, corremos o risco de formar profissionais com perfis que não correspondem ao ideal proposto pela ABEPSS e pelo projeto ético-político vigente, que tem como base uma formação voltada para atender de forma qualificada e consciente às reais necessidades e interesses da classe trabalhadora.

Pereira (2018), ao investigar a ampliação dos cursos públicos de Serviço Social, observa que, embora a maior parte das matrículas esteja concentrada em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas – que, por lei, também devem cumprir com as funções de ensino, pesquisa e extensão –, é nas instituições públicas, especialmente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que se encontram os professores com título de doutorado e em regime de dedicação exclusiva. Isso evidencia que os profissionais com maior qualificação para a pesquisa e com condições adequadas para desenvolvê-la não estão, em sua maioria, nas IES privadas. Tal constatação revela uma divisão nas funções formativas: enquanto o ensino, voltado para a rápida inserção no mercado, está majoritariamente nas IES privadas – responsáveis por formar a maior parte dos profissionais da área no país –, as IFES se concentram na formação de pesquisadores e de futuros mestres e doutores. Esses, por sua vez, acabam frequentemente sendo absorvidos pelo próprio mercado educacional, oferecendo sua força de trabalho às IES privadas, muitas vezes em condições precárias e com remuneração inferior.

Entretanto, mesmo diante desse cenário no ensino superior, a universidade pública ainda consegue oferecer melhores condições para uma formação crítica e várias oportunidades de qualificação, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão.

No que diz respeito ao Serviço Social, é importante salientar que independente do vínculo de trabalho que estejamos, sabemos que o assistente social que tem acesso a uma formação crítica, também está envolto no movimento alienador da sociedade burguesa em dois âmbitos diferentes – na vida social e profissional. No âmbito profissional, os assistentes sociais são contratados pelo capital para auxiliar no “abafamento” da classe trabalhadora, para

> atuar nas condições materiais e espirituais de existência de diferentes segmentos das massas trabalhadoras que ameaçam a ordem vigente, nos diferentes momentos históricos, não na busca de solução para o que não tem solução nessa ordem social, mas na busca de manter sob controle qualquer possibilidade de mobilização, organização, resistência, insurreição; cada momento histórico com suas exigências específicas (Vasconcelos, 2015, p.89).

Assim, mesmo estando na condição de assalariamento, cabe a nós como intelectuais que têm acesso a uma teoria crítica de análise da realidade social, e, consequentemente, com melhores oportunidades de favorecer práticas democráticas e emancipatórias, compromissados com os interesses da classe trabalhadora, a partir da nossa relativa autonomia, imprimir uma direção social ao nosso trabalho que fomente e construa ações compatíveis com a crítica substancial da realidade social e, portanto, sem o limite da submissão à ordem social burguesa.

Dessa forma, torna-se indispensável refletir sobre nosso trabalho profissional de maneira crítica, analisando nossas ações, metas e propósitos. É importante confrontar a realidade do que somos hoje com aquilo que desejamos nos tornar como profissionais. A nosso ver, esse é um processo contínuo, que exige estudo constante, comprometimento, competência e uma formação que se renove ao longo do tempo, daí a importância da qualificação profissional. Ter uma compreensão crítica da realidade é essencial para reafirmarmos nosso compromisso com as necessidades e interesses da classe trabalhadora, particularmente seu segmento mais pauperizado, e não, com os interesses do capital. Devemos estar vigilantes para não atuarmos como meros instrumentos de reprodução do capital, mas sim como aliados na defesa dos direitos dos trabalhadores. Como aponta Vasconcelos (2015), após a conclusão da graduação e a entrada no mercado de trabalho, inicia-se um processo dialético de construção do perfil profissional desejado, baseado em planejamento, análise teórico-crítica, avaliação da prática profissional e nós, acrescentaríamos, formação permanente — um caminho contínuo que se desenvolve ao longo de toda a trajetória profissional. Sendo assim, a partir dos dados sobre a formação profissional das

supervisoras do Complexo de Saúde da Uerj, percebe-se um movimento na direção de um trabalho profissional refletido, crítico e comprometido com a população usuária, sobretudo, pois a maioria das especializações foram realizadas na área da saúde e/ou do Serviço Social.

Ainda no que diz respeito à formação profissional dos sujeitos da pesquisa, com relação ao perfil dos alunos/estagiários entrevistados que fazem parte dos campos de estágio do Complexo de saúde da Uerj, outro ponto que merece destaque é o acesso destes estudantes as bolsas disponibilizadas pela universidade. Sobre este ponto, os dados encontrados durante a pesquisa estão demonstrados na Tabela 10, conforme podemos ver a seguir:

Tabela 10

Distribuição de bolsas por estagiário no Complexo de Saúde da Uerj

Estagiários	Permanência	BAVS	Alimentação	Transporte	Iniciação Científica	Total por aluno
1	1					1
2	1		1	1	1	4
3					1	1
4	1		1	1		3
5	1		1	1		3
6		1	1	1	1	4
7	1		1	1		3
8		1	1	1		3
9						0
TOTAL	**5**	**2**	**6**	**6**	**3**	**22**

Fonte: Dados da pesquisa realizada por Lívia F. Pequeno, no 1º semestre de 2024, para elaboração da sua tese de Doutorado.

A partir dos dados apresentados na Tabela J, observamos que apenas um aluno não possui bolsa, os demais entrevistados possuem algum tipo de bolsa, em sua maioria bolsa de permanência associada a algum tipo de auxílio, o que revela que a permanência destes estudantes e a continuidade do processo formativo está diretamente associada ao recebimento das bolsas[40].

[40] A título de informação, cabe mencionar o valor das bolsas acessadas pelos estudantes, que têm significativa relevância na contribuição de suas permanências na universidade.
BP – R$811,00
BAVS – R$ 811,00
Auxílio transporte – R$300,00
Auxílio alimentação – é garantido por meio de gratuidade no Restaurante Universitário em todas as refeições.

Entre os nove estagiários entrevistados, quatro recebem bolsa permanência (BP) associada aos auxílios de alimentação e transporte, dois alunos recebem bolsa de apoio a vulnerabilidade social (BAVS) também associada aos auxílios de alimentação e transporte e um aluno recebe apenas a bolsa permanência, todas fazem parte dos benefícios assistenciais da Política de Assistência Estudantil da Uerj. Dos estagiários entrevistados, apenas um recebe apenas bolsa de Iniciação Científica. Importante destacar que a BP é destinada aos alunos cotistas e a BAVS para alunos que ingressaram em ampla concorrência, o que evidencia que grande parte dos alunos vinculados aos campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj são provenientes das camadas mais pauperizadas do Estado do Rio de Janeiro. Panorama que se reflete para todo o curso de Serviço Social, como apontam os dados sobre o censo estudantil realizado em 2023 pela FSS. No estudo, a maior parte dos estudantes possuem uma renda percapita de até 2 salários mínimos, totalizando 72,4% e cerca de 40% destes estudantes são as primeiras pessoas da família a ingressarem na universidade, o que ratifica os pontos já destacados nesta análise. Além disso, 30% moram em território de favelas, mas dos 362 estudantes que responderam ao censo, 252 apresentam em seus locais de moradia manifestações do tráfico, milícia, incursões policiais e/ou território em disputa, o que evidenciam territórios mais empobrecidos da cidade/estado.

Segundo Nierotka e Trevisol (2016), de forma geral, as universidades, ao longo da história, têm sido predominantemente frequentadas por membros das elites que detêm capital econômico, social e cultural. As camadas mais ricas da população utilizam essas instituições tradicionais como um meio de reforçar sua posição social e ampliar o poder que já exercem na sociedade. Jovens das classes média e alta são incentivados a ingressar nas universidades mais prestigiadas e em cursos valorizados, buscando um diploma que lhes garanta uma formação profissional reconhecida socialmente. Dessa maneira, as instituições de ensino superior funcionam como reflexos das desigualdades sociais e da concentração de poder na sociedade. O elitismo, portanto, é uma característica marcante do ensino superior em diversos países, inclusive no Brasil, onde o sistema universitário ainda é fortemente privatizado. O sistema educacional brasileiro, marcado por um dualismo estrutural — com escolas públicas voltadas para os mais pobres e instituições privadas acessíveis aos mais ricos — sofre uma inversão quando se trata do ensino superior. Nesse nível, a lógica se transforma: são os estudantes de classes mais altas que, em geral,

conseguem acesso às universidades públicas e gratuitas, enquanto os de camadas populares acabam recorrendo às instituições privadas.

Segundo Muniz (2019), embora a educação seja reconhecida como um direito social no Brasil, historicamente ela tem sido restrita às elites. Isso ocorre, em parte, porque o país, por ser dependente, enfrenta resistências por parte das classes dominantes quanto ao acesso da classe trabalhadora a uma educação pública de qualidade. Esse receio está relacionado ao potencial que a educação tem de promover mobilidade social. Afinal, a educação é um instrumento poderoso de emancipação cidadã.

Entretanto, nos anos recentes, a democratização do acesso à educação superior, particularmente dos jovens de baixa renda, passou a ganhar espaço na agenda dos governos e da sociedade brasileira, desencadeando políticas públicas de expansão e interiorização das vagas, assim como, ações afirmativas voltadas para estes grupos. Mesmo com todas as críticas que tenhamos sobre a forma como essas políticas tenham sido implementadas, trazendo muitos desafios para a educação superior como vimos no capítulo I deste trabalho, os programas e ações como o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a Lei das Cotas, produziram alguns resultados significativos no que tange a ampliação de acesso ao ensino superior para a população brasileira. Ainda segundo os autores, o número de matrículas cresceu em torno de 76%, entre 2004 e 2013, passando de 4.163.733. Tendência que se manteve nos últimos anos e, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2023, chegou a mais de 9,9 milhões – um aumento de 5,6% entre 2022 e 2023: o maior desde 2014.

Contudo, é essencial salientar que a expansão do ensino superior continua em curso, concentrando-se sobretudo no setor privado e na modalidade de educação à distância (EaD). Essa expansão tem sido impulsionada por políticas que reforçam a lógica mercantil da educação, como o direcionamento de verbas públicas para ampliar o ensino superior privado; processos de privatização interna nas universidades públicas; redução dos conteúdos curriculares exigidos nos cursos de graduação, conforme diretrizes do Ministério da Educação (MEC); diminuição do tempo dedicado à formação em programas de pós-graduação; e uma ampliação precária da educação

superior pública, moldada para atender às demandas de certificação em massa de organismos internacionais, sem considerar devidamente a qualidade do ensino.

O censo de 2023 registrou 2.580 instituições de educação superior. Dessas, 87,8% (2.264) eram privadas e 12,2% (316), públicas. Nesse contexto, a rede privada ofertou 95,9% das vagas, concentrando a maioria dos matriculados: 79,3% (7.907.652) – um crescimento de 7,3%, no mesmo período. Já a rede pública foi responsável por 4,1% das ofertas, registrando 20,7% (2.069.130) das matrículas, uma ligeira queda de 0,4%, no mesmo intervalo, com 65,5% dessas vagas em instituições federais. Na modalidade de EaD, a oferta de vagas foi de 77,2%; já as presenciais representaram 22,8%.

A maioria dos ingressantes no ensino superior optou pela modalidade a distância, que representou 66,4% (3.314.402) do total, enquanto os cursos presenciais corresponderam a 33,6% (1.679.590). No entanto, quando se observa apenas a rede pública, o cenário se inverte: 85% (481.578) dos estudantes iniciaram graduações presenciais, e apenas 15% (87.511) optaram pelo EaD. Já na rede privada, verifica-se o oposto — 73% (3.226.891) dos novos alunos ingressaram em cursos à distância, e 27% (1.198.012) em cursos presenciais, revelando uma diferença significativa entre os dois tipos de instituição.

Assim, embora o acesso ao ensino superior no Brasil seja uma reivindicação histórica de setores da classe trabalhadora, que por muito tempo foram excluídos desse direito, o modo como essa expansão tem ocorrido — majoritariamente através de matrículas em instituições de ensino superior com fins lucrativos — tem atendido mais aos interesses de setores da burguesia que buscam ampliar seus mercados, do que ao objetivo de democratizar verdadeiramente o conhecimento. Isso fica evidente ao observar que essa expansão se dá principalmente por meio da comercialização do ensino, aliada a uma formação acadêmica fragilizada no que diz respeito à qualidade. (Pereira, 2018).

Essas políticas têm contribuído para a desfiguração da educação pública como um direito social, promovendo sua ampla privatização e impondo uma lógica de mercado à formação educacional. Esse processo inclui a fragmentação do saber, a superficialidade da formação profissional e uma ênfase desmedida na obtenção de certificados. Tudo isso é apresentado sob o discurso da "democratização do acesso à educação", voltado sobretudo às camadas mais empobrecidas da população brasileira.

Entretanto, essa “democratização”, não têm garantido a permanência dos estudantes no espaço universitário, uma vez que temos um índice muito significativo de abandono. Ainda segundo o Censo de Educação Superior de 2023, dos mais de 9,9 milhões de matriculados, apenas 13,8% concluíram a graduação. Destes, 14% são concluintes de instituições particulares e 12,4% de instituições públicas. Esses dados evidenciam que independentemente das causas, o abandono indica que é necessário pensar as políticas de acesso de forma integrada às políticas de permanência para efetivamente garantir acesso à educação superior e também buscar estratégias que fomentem uma educação de qualidade, tendo como pilares fundamentais o ensino, a pesquisa e a extensão, na perspectiva de afirmação e luta pelo direito à educação superior pública, de qualidade, laica, universal e gratuita.

Os dados da pesquisa referentes ao acesso das bolsas e, consequente, permanência dos estudantes entrevistados, destacam o papel pioneiro da Uerj na adoção de políticas de cotas raciais e sociais no Brasil. Segundo Lessa (2017), desde o final da década de 1970, a Uerj passou a oferecer uma variedade de cursos no período noturno — algo bastante incomum na época —, possibilitando que trabalhadores que desejavam estudar tivessem a chance de ingressar na universidade. Outro fator importante é a sua localização, que conta com ampla oferta de transportes públicos, inclusive com acesso a bairros periféricos e à região Metropolitana do Rio de Janeiro, o que facilita a chegada de estudantes que vivem mais afastados. A esses elementos soma-se a implantação da política de cotas em 2003, mais uma vez evidenciando o papel de vanguarda da Uerj ao incluir estudantes oriundos da classe trabalhadora, tradicionalmente excluídos do ensino superior. A consolidação desta política teve início em 2000, quando a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou a Lei nº 3.524/2000, que alterou os critérios de ingresso nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, estabelecendo a reserva de 50% das vagas para alunos oriundos da rede pública de ensino. No ano seguinte, em 2001, foi sancionada a Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% das vagas para candidatos que se autodeclarassem pretos ou pardos. Em 2003, portanto, essas normativas foram revistas e unificadas por meio da Lei nº 4.151/2003. A legislação que regulamenta a reserva de vagas foi posteriormente complementada pelas Leis nº 5.074/2007 e nº 5.346/2008.

Atualmente, a legislação vigente é regulamentada pela Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018, que prorrogou por mais 10 anos a política de cotas nas

universidades públicas estaduais, ampliando seu alcance com a inclusão de quilombolas. A lei determina que 20% das vagas sejam reservadas a estudantes negros, indígenas e oriundos de comunidades quilombolas; outros 20% a alunos que concluíram o ensino médio em escolas públicas — sejam elas municipais, estaduais ou federais; e 5% para estudantes com deficiência, bem como filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores do sistema prisional que tenham morrido ou se tornado incapacitados em serviço.

Um ponto importante ressaltado por Lessa (2017) é que, em muitas outras instituições, o estudante pode entrar na universidade por meio do sistema de cotas, mas só depois de estar matriculado e frequentando as aulas é que tem a possibilidade de solicitar uma bolsa — sendo que essa solicitação pode não ser aprovada. Em contraste, na Uerj, as políticas de cotas estão integradas à assistência estudantil desde o início, o que representa uma diferença significativa em relação às demais instituições. Para nós, essa articulação é um avanço importante, resultado das lutas e da construção coletiva dentro da própria universidade, o que traz maiores possibilidades de permanência e acesso a uma formação crítica e de qualidade, pelo menos, no curso de Serviço Social.

A autodeclaração continua válida no processo de inscrição e matrícula para candidatos negros e indígenas, sendo obrigatória a criação de uma Comissão Permanente de Assistência para garantir a aplicação correta dos direitos previstos na lei, especialmente na verificação de possíveis fraudes ou desvio de finalidade, cabendo às universidades desenvolverem os mecanismos necessários para essa fiscalização. Com a ampliação das cotas pela Lei nº 5.346/2008, os estudantes passaram a ter acesso a benefícios como a Bolsa Permanência ao longo do curso, apoio para compra de material didático e o Passe Livre Universitário, válido para alunos do município do Rio de Janeiro.

> Por meio do Programa de Iniciação Acadêmica (Proiniciar) o estudante passa a receber apoio para sua permanência. Tal apoio se concretiza em bolsa que pode durar o tempo máximo de integralização do curso em que o aluno está matriculado, além de proporcionar acesso ao material didático, sugerido pela unidade acadêmica a que o cotista se vincula, acesso a atividades acadêmicas instrumentais, culturais e, por fim a passe livre universitário no município do Rio de Janeiro, contendo 76 viagens por mês, a serem utilizadas no máximo 04 ao dia. Considerando que o estudante da UERJ, em sua esmagadora maioria, não reside no entorno universitário, esse número de passagens é insuficiente. Além disso, o Passe Livre Universitário não pode ser utilizado nos trens, metrô, barcas, em linhas municipais fora do município do RJ ou em viagens intermunicipais, segundo o sítio do Rio Card (2016). Soma-se a isso, o fato de que o passe está sempre em “xeque”, visto que os recursos destinados ao mesmo são instáveis (Lessa, 2017, p.168).

Dessa forma, apesar dos importantes avanços conquistados por meio das políticas de ações afirmativas voltadas à inclusão e permanência de estudantes na Uerj, ainda há um longo caminho a percorrer para que esses alunos estejam plenamente preparados para atuar na superação das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira. O objetivo é que possam, inclusive, assumir papéis de liderança e fazer parte de novas elites dirigentes. Mais do que isso, é essencial garantir que estudantes autodeclarados negros, pardos e de segmentos populares tenham acesso efetivo a um ensino superior de qualidade. Para tanto, ainda é preciso fortalecer significativamente as políticas de assistência estudantil. Muitos dos direitos e benefícios atualmente disponíveis foram fruto da mobilização dos próprios estudantes, do esforço coletivo da comunidade universitária e do trabalho dedicado das equipes envolvidas, com destaque para a atuação do Serviço Social, no aprimoramento contínuo dessa experiência. Um exemplo desta mobilização, foi a conquista do restaurante universitário, aberto a todos os alunos, docentes e técnicos administrativos desde 2011, depois de intensa mobilização.

Lessa (2017) também destaca que, no âmbito da assistência estudantil, o Serviço Social tem sido frequentemente convocado para atuar na seleção socioeconômica dos estudantes. No entanto, a profissão defende, como uma de suas bandeiras de luta, a ampliação desse papel, incluindo o acompanhamento contínuo dos alunos, o desenvolvimento de projetos, a promoção de debates sobre temas transversais à educação, o apoio a ações voltadas às pessoas com deficiência, e a organização de creches, entre outras iniciativas previstas na Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) — mas não limitadas a ela. É igualmente essencial, mesmo diante dos desafios, estabelecer como metas o trabalho com as famílias dos estudantes, a articulação com os coletivos estudantis, a atuação nas redes de serviços ao redor da universidade e o envolvimento com a comunidade externa. Também se destaca a importância de tornar mais visível a experiência das cotas e promover o controle social sobre sua implementação.

Dando prosseguimento ao perfil profissional dos sujeitos da pesquisa, com relação à participação social, as supervisoras de campo e as acadêmicas e os estagiários foram indagados sobre sua participação em seminários e congressos na área de Serviço Social ou afins; em entidades da categoria profissional; participação em espaços coletivos na saúde ou dentro da Uerj, como sindicato, conselho

universitário, conselhos de saúde, movimento estudantil, entre outros e como se apropriam dessas participações na realização do trabalho profissional e no processo de formação profissional. No que se refere à participação das supervisoras de campo e acadêmicas em seminários e congressos na área de Serviço Social ou afins, responderam o seguinte:

1- Participo e na maioria das vezes eu publico trabalho.
2- Participo, porque depois que entramos na docência, temos quase que uma obrigatoriedade em participar, porque isso se chama pontuação. Então, temos pontuação por artigos publicados, participação em congressos, essas coisas todas, então é quase que uma obrigação. Mas eu já participava antes [...] e geralmente apresento trabalho. Às vezes, sou parecerista de trabalhos nesses congressos.
3- Normalmente apresento trabalho, inclusive estou escrevendo um agora, ainda bem que ampliaram o prazo.
4- Sempre que possível, mas como ouvinte mesmo.
5- Na educação tenho participado em várias atividades. No serviço social, tem um tempo que eu não participo. Participei, eu acho que foi antes da pandemia, congresso tem muito tempo que não vou, só tenho ido em seminários no Programa de Pôs Graduação, um seminário de produção científica sobre trabalho, educação e saúde, que tenho ido e apresentado trabalho.
6- Participo sim, alguns seminários daqui e de fora e algumas vezes apresento trabalho com os alunos.
7- Sim, na área que atuo na saúde e do serviço social também. Geralmente eu sempre encaminho trabalho para apresentação em todos.
8- Participo, participo agora mais daqui mesmo, já participei fora também, e já participei como ouvinte e apresentando trabalho, mas agora apresentar trabalho está mais raro.
9- É, tem um tempo que eu não participo, mas eu sempre participei muito de seminários [...] mas tem um tempo, até porque tem esse intervalo que eu adoeci. Então, vamos dizer que tem 5 anos que eu estou afastada disso, mas eu estou sempre atenta a esse debate.
10- Tento, inclusive esse ano fizemos uma análise para poder programar realmente esses eventos, senão a rotina consome. Quando participo, a maioria das vezes é como ouvinte, mas eu já tenho algumas experiências também que submeti trabalho e foi aceito.
11- Sim. Geralmente na maior parte das vezes é como ouvinte, mas também às vezes eu faço participações apresentando trabalho, poucas vezes.
12- Costumo participar sempre que eu tenho tempo. Quando eu me proponho a participar de Congresso, eu sempre envio trabalho.
13- Depende, na época da tese, eu participei menos mandando trabalho para Congresso. No mestrado participei muito e produzi muito, escrevi muito. Mas o doutorado foi um processo muito difícil para mim, então produzi menos, mas sim, normalmente eu participo.
14- Olha, eu costumo participar de ambas as formas, em geral, como ouvinte, sempre que possível também eu submeto o trabalho. E no último ano que eu acabei focando mais [...] no grupo de pesquisa que acabou privilegiando outras formas de produção.
15- Já participei, mas não costumo. Não é uma coisa que estou toda hora num Congresso e quando participo é como ouvinte. Não tenho participado por causa do cuidado com a família, outras prioridades, falta de tempo. Nós trabalhamos, damos aula, temos um monte de coisas, um monte de atribuições, por ser perceptora e supervisora. Então, realmente não conseguimos. Além disso, tem as nossas vidas, família e tudo.

Observa-se a partir das explanações orais apresentadas que a maioria das supervisoras demonstram grande interesse em participar destes espaços de discussão e socialização de informações. A maior parte (cerca de 12 supervisoras) declarou que ao participar também apresenta trabalhos, tendo poucos momentos como ouvintes também. Uma pequena parte (duas supervisoras) declarou que já participou mais e, que, atualmente, não tem tanta frequência nesses espaços. E, uma das exposições orais nos chamou a atenção, pois foi a única que diz não participar mais e a justificativa para a não participação estava associada ao cuidado com a família e filhos, falta de tempo, entre outras prioridades, como podemos perceber na explanação de número 15.

A declaração da supervisora revela alguns aspectos importantes que fazem parte do cotidiano profissional de assistentes sociais e estão intimamente interligados. Primeiramente, a dificuldade de conciliar a dupla jornada de trabalho, ou seja, o trabalho profissional com as tarefas domésticas do cuidado com a casa, filhos, família que, historicamente, sempre estiveram sob a responsabilidade da mulher, o que impacta muito no Serviço Social, uma vez que a nossa profissão ainda é majoritariamente representada por mulheres.

Segundo Almeida e Duarte (2024), pesquisas no campo dos estudos feministas têm apontado como o trabalho realizado no ambiente doméstico e familiar é frequentemente ignorado, assim como a forma como os cuidados — tanto no lar quanto fora dele — são atribuídos às mulheres de maneira naturalizada, resultando em sua desvalorização social. Esses estudos defendem uma ampliação do entendimento sobre o que é trabalho, incluindo nele tanto a produção quanto a reprodução social, aspectos fundamentais para o funcionamento do sistema capitalista. Nesse contexto, as mulheres são vistas, dentro da lógica burguesa, como as principais encarregadas pela organização da vida doméstica e pelo atendimento às suas necessidades, ou seja, pelos cuidados com seus familiares. Por isso, dentro da estrutura capitalista, o cuidado deve ser reconhecido como trabalho, não apenas por suas características práticas e por sua funcionalidade na reprodução da vida da classe trabalhadora, mas, também em relação à produção, mesmo que possa ser observada de maneira indireta.

Gama (2011) ao abordar esta questão afirma que, no que diz respeito ao assalariamento e aos sistemas de bem-estar social, existe um ocultamento da separação "patriarcal" entre produção e reprodução social. A opressão feminina, até

os dias atuais, está ligada à relação entre o sistema de trabalho remunerado e o sistema familiar, ou seja, à divisão sexual do trabalho. Com a separação histórica entre os espaços da produção econômica e da reprodução social, especialmente com o surgimento da família nuclear burguesa e da sociedade de mercado, observamos duas faces de um mesmo fenômeno: o trabalho pago realizado por mulheres que sempre ocupou uma posição subordinada, enquanto o trabalho doméstico, sem remuneração, foi invisibilizado. Em resumo, a tensão entre dependência e autonomia nos campos da produção e da reprodução social é constante e está profundamente enraizada tanto no sistema salarial quanto nas estruturas do bem-estar social. Assim, ainda observamos nos tempos atuais, a sobrecarga da mulher no acúmulo dessas duas tarefas, trabalhadora assalariada e cuidadora no lar, o que, sem sombra de dúvidas, traz impactos em vários âmbitos da vida social das mulheres.

Ainda nesta mesma explanação oral da supervisora, outro aspecto mencionado foi a própria sobrecarga do trabalho, com o acúmulo de várias ações e frentes de trabalho distintas que sobrecarregam as profissionais, levando, muitas vezes, trabalho para casa ou realizando horas extras para dar conta de tudo que pressupõe seus processos de trabalho. Interessante observar que na explanação, a supervisora ressalta que são muitas atribuições por ser supervisora e preceptora. Por se tratar de um espaço universitário, estas são atribuições que estão intrínsecas e que são fundamentais para o processo de formação de vários estudantes de graduação e pós-graduação, pois esse é um espaço de assistência, mas também de formação. Entretanto, tais atribuições também trazem uma parcela maior de trabalho, pois tem-se a necessidade de planejar as ações de estágio e residência, estudar para melhor orientar os estudantes e residentes nas supervisões, corrigir trabalhos, fazer relatórios, entre outros, que, muitas vezes não é possível realizar durante a carga horária de trabalho, devido a todas as outras atribuições relacionadas diretamente à população usuária. Este é um aspecto que iremos aprofundar mais adiante, ao abordarmos o planejamento das ações de supervisão de estágio no Complexo de Saúde da Uerj.

Neste contexto, é importante sinalizar que, para discutir esta sobrecarga e a presença de várias atribuições e requisições postas ao profissional, não podemos perder de vista que o assistente social é um trabalhador assalariado e, portanto, como afirma Iamamoto (2009), o exercício profissional é tensionado pela compra e venda da força de trabalho. A condição de assalariamento estabelece, também, as condições

em que o trabalho do assistente social se realiza. Os empregadores impõem exigências e estabelecem funções e atribuições que vão condicionar o conteúdo do trabalho efetivado, além de estabelecer limites e possibilidades à realização dos propósitos profissionais.

Outra explanação oral que selecionamos, uma vez consideramos que o seu conteúdo merece destaque, foi a de número 2, ao relatar a questão da “quase” obrigatoriedade de participação nos espaços coletivos de formação e aprimoramento acadêmico, submetendo-os ao produtivismo na área docente. Segundo Queiróz e Emiliano (2020), as novas formas de organização do trabalho, impulsionadas pela lógica capitalista neoliberal, têm provocado profundas mudanças no setor educacional. As reformas educacionais, articuladas nesse contexto de globalização e intensificação das transações comerciais, impactam diretamente os trabalhadores da educação, alterando a estrutura e as condições de trabalho nas universidades e atingindo, especialmente, o trabalho docente e a Uerj não se põe fora desses impactos.

O modelo neoliberal gera processos de precarização, promovendo condições de trabalho frágeis, nas quais as instituições de ensino são moldadas segundo a lógica empresarial e os conteúdos são adaptados às demandas do mercado, priorizando a formação de profissionais mais produtivos e eficientes, tendo como parâmetro para isso a acumulação capitalista, ou seja, a lógica da sociedade assentada na concorrência mercantil e, consequente, competição interpessoal.

Na universidade, o trabalho docente, classificado como prestação de serviço, não resulta em produtos concretos e quantificáveis, como ocorre na indústria, o que impede sua mensuração em termos tradicionais de produção e valor. Entretanto, a avaliação do trabalho docente não está significativamente distante da perspectiva mencionada no campo industrial. Isso porque está, por assim dizer, se baseando na sua “produtividade” intelectual, submetida, em grande parte, à capacidade de ensinar e pesquisar em face dos interesses do mercado, ou seja, alinhada aos resultados científicos parametrizados pela valorização do capital.

O novo modelo universitário impõe metas de produção intelectual, medida pela quantidade de artigos publicados em periódicos indexados, pela oferta de aulas, participação em projetos de pesquisa, atividades de extensão e, em algumas instituições públicas, pela contribuição em funções administrativas, como a gestão. Além disso, o cenário do trabalho docente é agravado por contínuos ataques aos

direitos historicamente conquistados, pela precarização das condições de trabalho, pela retirada de avanços na carreira e pela redução do número de professores em comparação ao crescimento do número de estudantes, realidade presente dentro da FSS/Uerj, como pudemos observar na exposição desta supervisora acadêmica.

No que se refere aos estagiários entrevistados, ao serem indagados também sobre sua participação em congressos e/ou seminários na área de Serviço Social ou afins, responderam:

> 1- Eu nunca participei. Só quando eu me inseri no estágio, que comecei, mas antes não. Aqui no estágio participei dos seminários e eventos e também participei na disciplina de estágio como ouvinte.
> 2- Eu participei do ENPESS e do seminário de 50 anos de neoliberalismo, que teve há pouco tempo. Eu até participei de um minicurso que teve do meu grupo de pesquisa, e o ENPESS eu participei de uma mesa coordenada junto com a professora, e apresentamos um trabalho.
> 3- Nunca participei. Até o pós-pandemia eu não tive oportunidade [...] quando eu voltei da pandemia, tentei começar a me engajar mais, e comecei na pesquisa tem pouco tempo e no estágio também. Estou começando agora no segundo período de estágio a participar.
> 4- Seminários já participei aqui na PPC, já participei dos fóruns, já participei também pelo meu trabalho, que pegava toda a temática, principalmente no novembro negro e falaram sobre a saúde da população negra, mas eu vou sempre como ouvinte, nunca escrevi trabalho. Com relação ao CRESS, já participei de seminário promovido por eles, mas foi online.
> 5- Participei, não foi específico da área da saúde, mas falou sobre a atuação do assistente social. Teve um outro que falava sobre pobreza e capitalismo. Teve também um minicurso extracurricular, da própria Uerj, que foi sobre raça e branquitude. Em todos eu assisti como ouvinte.
> 6- Sim, até por conta do PET, geralmente, apresento trabalho. Lá temos os congressos que são internos e os nacionais do PET e alguns que não são do PET que conseguimos ir. Eu participei até do ENPESS. Mas todos os congressos que eu participei, foram todos por meio de pesquisa, eu sinto que de forma individual é difícil, porque sinto que a faculdade não divulga como deveria. Por exemplo, o ENPESS aconteceu na faculdade. Eu tenho certeza de que muitas pessoas não souberam da existência do Congresso. As pessoas que participam de pesquisa com certeza sabem, porque a maioria tentou mandar trabalho. Só que quando eu conversava com uma pessoa que não era de pesquisa, ela nem tinha noção do que estava acontecendo ou nunca ouviu falar.
> 7- Não, por conta do trabalho, e porque além do trabalho, eu cuido da minha avó que tem Alzheimer desde 2020.
> 8- Não, nunca participei em seminário, mas eu já fiz Uerj sem muros, foi o único exercício que posso contar como seminário. Eu comecei na pandemia, e aí quando eu cheguei no estágio também foi online e os seminários que assisti também foram online. E depois, nunca tive oportunidade, porque os projetos que eu fui inserida, não tinham essa experiência de escrever artigos, de expandir seus horizontes para fora.
> 9- Já participei do ENPESS e CBAS, inclusive, apresentei trabalho, porque na época eu era bolsista. E, também, às vezes, as próprias supervisoras de estágio nos colocam para participar em seminários do próprio campo e da Uerj. Então, sempre participo.

Podemos perceber que a maioria afirmou que participa ou já participou de congressos e os que disseram não participar, relataram que isso se devia ao trabalho,

a cuidados de familiares e ao período da pandemia, uma vez que entraram na universidade justamente neste período. Interessante salientar que aqueles que relataram participar e ainda apresentar trabalho, estavam vinculados a algum projeto de extensão e/ou de pesquisa e os que participam a pouco tempo, se deve a vinculação ao campo de estágio, que tem proporcionado oportunidades neste sentido.

Um aspecto relevante que podemos destacar com estas exposições orais dos estagiários é a importância do estágio supervisionado como parte essencial no processo formativo dos estudantes de Serviço Social como está descrito nas Diretrizes Curriculares de 1996 e na Política Nacional de Estágio. Isto porque a experiência do estágio supervisionado contribui para a compreensão dos aspectos que formam a sociedade capitalista e suas contradições, já que o assistente social atua nas diversas expressões da questão social que se apresentam no dia a dia do exercício profissional, atuação essa que o estudante futuramente também desempenhará como profissional. Dessa maneira, os campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj, ao promover oportunidades de reflexão, de discussão sobre diversas temáticas que perpassam o cotidiano profissional por meio dos seminários, congressos, entre outros, estimulam a realização das mediações entre a teoria e a prática. É um momento de reflexão, em que o aluno pode fazer sucessivas aproximações com a realidade social que se apresenta no dia a dia do estágio e, pensar de forma crítica o exercício profissional, apreendendo os limites e as possibilidades de atuação, contribuindo para a necessária renovação do trabalho profissional, como nos aponta Alves (2019).

Quando os estagiários relatam em suas explanações orais que tiveram oportunidade de participar desses espaços de seminários, congressos, devido ao estágio e inserção em bolsas de projeto de pesquisa e/ou extensão fica evidente a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação profissional, como a PNE (2009) estabelece. Ensino, porque estão em processo de formação no estágio, aprendendo como o Serviço Social se materializa no cotidiano do trabalho profissional. Pesquisa, porque tanto no estágio como nos grupos de pesquisa, os alunos têm a oportunidade de apresentar trabalhos sobre o exercício profissional e pesquisas realizadas no campo de estágio e/ou nos próprios grupos de pesquisa que participam com os professores orientadores. E, extensão, porque, muitas vezes, no próprio campo de estágio, os alunos se envolvem em atividades de extensão provenientes dos projetos de extensão coordenados pelas

supervisoras de campo[41]. Este é um dos princípios norteadores do estágio em Serviço Social na perspectiva de preservar importantes dimensões do processo formativo, de forma a apropriar e defender as prerrogativas profissionais e as competências e habilidades necessárias para o trabalho profissional, para além dos valores ético-políticos profissionais.

Como estabelece a PNE (2009), a realização do estágio curricular supervisionado também deve estar alinhada aos princípios ético-políticos presentes no Código de Ética dos assistentes sociais de 1993, que representam os valores fundamentais do projeto profissional do Serviço Social no Brasil. Assim, a defesa da liberdade, da democracia, da cidadania, da justiça, dos direitos humanos e o enfrentamento ao preconceito estão ligados à construção de uma nova sociedade, livre da exploração e das diversas formas de opressão. É importante destacar, ainda, o compromisso com a qualidade dos serviços, a competência e o respeito ao pluralismo como princípios que devem ser efetivados no cotidiano do trabalho profissional e nas experiências de estágio.

Com relação a participação das supervisoras de campo e acadêmicas em entidades da categoria profissional, apesar da maioria das supervisoras apresentar preocupação com a formação e qualificação profissional, apenas quatro mencionaram que participam ou já participaram do CRESS e/ou ABEPSS em comissões ou grupos de trabalho. As outras nove nunca participaram destes espaços e quando tiveram algum contato, este ocorreu por meio apenas de participação em cursos e minicursos oferecidos pelas entidades. Importante destacar que das quatro que participam, duas são supervisoras acadêmicas, uma assistente social está na gestão da Coordenação de estágio e extensão e uma é supervisora de campo, ou seja, a maioria está vinculada diretamente a Universidade, uma vez que para estes profissionais que estão envolvidos mais diretamente na formação profissional é esperado que estejam mais atentos e atualizados com relação ao debate da profissão, no que tange seus fundamentos, o ensino e a pesquisa para clarificar as expressões da questão social e as novas configurações da sociabilidade capitalista com seus rebatimentos no Serviço Social, nas políticas sociais – campo prioritário de atuação profissional - e nas condições de vida e trabalho da população usuária, a qual os assistentes sociais

[41] A extensão não é objeto de estudo neste trabalho, mas a título de conhecimento, na PPC, um dos campos de estágio pesquisados e o campo do qual a pesquisadora faz parte, temos cinco projetos de extensão realizados por supervisoras de campo dentro do Departamento de Serviço Social.

direcionam suas ações profissionais. Entretanto, esta preocupação, não deveria ser apenas dos profissionais vinculados à universidade e, sim, de todos os assistentes sociais, porém, as condições de trabalho, os vínculos precários, a sobrecarga nos processos de trabalho, são aspectos que dificultam a garantia dessa participação junto aos empregadores como parte do trabalho profissional. Dessa forma, quando temos assistentes sociais participando destes espaços, o fazem por conta própria, em horários alternativos, fora da carga horária de trabalho, por seu compromisso político com esta profissão.

No que se refere à participação em espaços coletivos na saúde ou dentro da Uerj, como sindicato, conselho universitário, conselhos de saúde, entre outros, a participação das supervisoras aumenta um pouco, com seis que declararam participar ou já ter participado e nove que também declararam que nunca participaram, apenas comparecendo eventualmente em assembléias do sindicato, atos, mobilizações e algumas reuniões de conselhos, mas sem uma participação efetiva. Interessante observar que estas já representam algum tipo de participação, pois estão buscando minimamente se inteirar das discussões na área da saúde e das mobilizações políticas dentro da universidade, mas as supervisoras não consideram como uma participação social.

Dentre as supervisoras que explicitaram a não participação em entidades da categoria profissional e outros espaços coletivos de controle social, três mencionaram como justificativa a falta de tempo e/ou de carga horária. A falta de tempo mencionada estava relacionada à sobrecarga de trabalho e as inúmeras atividades e ações que precisavam dar conta no cotidiano profissional ou também a necessidade de cuidado dos filhos e família, algo que já apareceu ao serem indagadas sobre a participação em congressos e seminários na área do Serviço Social ou áreas afins. Assim, não sobrava tempo para participar e frequentar esses espaços, como podemos perceber nas explanações orais a seguir:

1- É mais por uma disponibilidade de tempo mesmo. Não por falta de interesse, mas pela questão do tempo, para poder estar me dedicando a isso. É tanto volume de trabalho, que acaba que muitas vezes o meu trabalho não se esgota aqui. Eu levo muito trabalho para casa e faz com que, muitas vezes, não tenha disponibilidade de tempo para me dedicar a essas atividades. Não participo de nada na Uerj também. Acho que pelo mesmo motivo, desde sempre, sobrecarga de trabalho.
2- Não. Só indo fazer curso. Nunca fui membro do CRESS e sindicatos. Eu não vou por causa da carga horária, hoje eu não tenho uma carga horária que me permite essa flexibilidade. E fora da minha carga horária, eu sou muito atravessada pelas minhas tarefas enquanto mãe. E aí eu não consigo me debruçar em outras funções além das que eu já desempenho.

> 3- Não participei das entidades, nem como membro. Os outros espaços como sindicato, conselhos também nunca participei. Eu não consigo, sinceramente, o tempo não dá. Eu estou muito dividida entre o trabalho e as coisas da casa, da família, é um cansaço, sabe? Então, eu não tenho pique para sair daqui para uma outra atividade. É diferente de quando eu era estudante, que eu participava de tudo, porque eu não tinha família, filhos.... E depois que isso começa, o tempo fica escasso. Então eu priorizo sempre ficar com a minha filha, realmente não saí mais para participar de nada.

Sabemos que, diante das atuais configurações do mundo do trabalho, este fato de sobrecarga, muitas atividades para dar conta nos processos de trabalho é uma realidade. De acordo com Alencar (2009), foi a partir da década de 1990 no marco da redefinição do papel do Estado no Brasil e suas relações com a sociedade, que se delinearam novos contornos para o mercado de trabalho do assistente social, com novas atribuições, funções, bem como requisitos e habilidades, sob novas condições e relações de trabalho com incidências sobre a autonomia profissional.

Entretanto, devemos buscar ultrapassar estes limites, criando meios e estratégias para minimamente participar ou buscar informações sobre o que vem sendo discutido nas entidades da categoria, que, muitas vezes, orientam e fortalecem a direção ético-política do Serviço Social.

Sabemos que não é obrigatório que os profissionais de Serviço Social participem ativamente destes fóruns, ou seja, as suas relações com entidades da categoria e demais organizações da sociedade civil constituem um direito, previsto no atual Código de Ética[42]. Porém, consideramos que é de extrema importância que todos os profissionais busquem sempre que possível se informar e participar das discussões que são elaboradas e/ou estimuladas por estas entidades representativas da categoria profissional, fortalecendo a profissão e sua credibilidade junto à sociedade. Além disso, ao refletirmos sobre mobilização e participação social, é essencial estarmos articulados com os movimentos sociais, tanto para dar mais força aos fóruns e conselhos existentes, como para construir relações com demandas específicas das instituições. Esta articulação também é importante para debatermos as políticas de saúde e pensarmos em caminhos que assegurem os direitos sociais. No entanto, é preciso reconhecer que a participação e o controle social, assim como

[42] "Art. 12. Constituem direitos do assistente social:
a) Participar em sociedades científicas e em entidades representativas e de organização da categoria que tenham por finalidade, respectivamente a produção de conhecimento, a defesa e a fiscalização do exercício profissional (CRESS, 2008, p. 39)".

a ativação dos seus mecanismos, não dependem apenas da vontade do assistente social, mas estão inseridos num contexto de disputas e relações de poder (CFESS, 2013).

Santos e Menezes (2024) destacam a relevância da atuação dos assistentes sociais junto aos movimentos sociais. Isso envolve retomar o trabalho de base, as ações educativas, de mobilização e de organização popular, que foram deixadas em segundo plano nas discussões teóricas e profissionais devido ao enfraquecimento desses movimentos. É preciso revisar criticamente a trajetória histórica do Serviço Social, recuperando conquistas e habilidades que se perderam com o tempo e, ao mesmo tempo, avançando para adaptar o trabalho profissional às novas demandas da atualidade. O assistente social deve atuar como disseminador de informações, desvelando com competência técnico-política os problemas, propostas e armadilhas presentes no cotidiano.

Com relação aos estagiários, dentro deste aspecto de participação das entidades, conselhos e movimento estudantil dentro da universidade, os entrevistados seguem a mesma tendência das supervisoras. Dos nove estagiários entrevistados, sete não participam ou nunca participaram e apenas dois estudantes participam do centro acadêmico. Nenhum deles participam ou já participaram das entidades da categoria, apenas fizeram cursos online ou participaram de palestras/seminários na Uerj com a presença do CRESS, por exemplo. No que tange a não participação dos estudantes no movimento estudantil, houve diversas justificativas como podemos perceber nas exposições orais daqueles que as fizeram:

> 1- No início eu trabalhava e não tinha tempo de ficar inserida no movimento estudantil. E acho que também nem gosto muito. Gosto sim, da parte dos debates, mas estar inserida por obrigação, sendo que eu já tinha outra obrigação, que era o trabalho e a faculdade e mais um extra? Eu acho que não, porque eu queria ser boa no que eu estava fazendo e não ia conseguir dar conta.
> 2- Na parte do movimento estudantil, eu não tenho muito interesse, além de demandar muito tempo. E tem que ser muito participativo em algumas coisas e eu nunca me interessei em participar.
> 3- O movimento estudantil, pelo menos na parte do Serviço Social, é sempre uma briga, como se fosse uma briga entre “facções”. E, sabe, aquela ideologia, aquilo me assusta, então eu prefiro me afastar.
> 4- Nunca participei, porque acho que demanda muito tempo e às vezes eu sinto que demanda uma saúde mental para lidar com essas associações, eu não saberia lidar, esse movimento tem uma ligação muito político-partidária, não que eu ache que isso seja negativo, mas é difícil de lidar e também essa parte de gestão é bem complicada.
> 5- Acho que eu nunca me identifiquei muito porque acho que o movimento estudantil, pelo menos no serviço social, luta por coisas muito macro e esquecem um pouco das demandas dos alunos, dentro da nossa faculdade.

> Eu nunca me dediquei muito também porque esses movimentos são muito político-partidários e não é uma identificação minha.

A partir das explanações orais dos estagiários, podemos perceber que os motivos para não participarem do movimento estudantil estão associados a não se identificarem com o movimento estudantil ou entenderem que a luta do movimento não foca diretamente nos interesses e/ou direitos dos alunos; que o movimento possui uma ligação político-partidária e, que, por isso, não se identificam; a participação demanda muito tempo e que preferem focar na formação ou que não participam por falta de tempo devido ao trabalho.

Dentro dessas justificativas, gostaríamos de destacar a questão da ligação político-partidária no movimento estudantil, apontada pelos entrevistados. Observa-se que os estudantes não se identificam e/ou não participam do movimento estudantil na FSS/Uerj, pois, segundo os relatos, os participantes do centro acadêmico se vinculam ou estão vinculados a determinados partidos políticos e trazem as disputas e embates político-partidários para dentro do movimento estudantil, deixando de lado ou não dando a devida importância para a luta a favor dos direitos dos estudantes dentro da universidade. Em contrapartida, nas exposições orais das duas estudantes que declararam participar do centro acadêmico, não há nenhuma menção a esta questão. Então, diante desta dicotomia entre quem está dentro do movimento e quem está fora, algumas questões nos chegam: será que os integrantes do movimento estudantil estão conseguindo transmitir os reais objetivos e intenções do movimento? Os estudantes estão conseguindo diferenciar a militância político-partidária da militância política dentro do centro acadêmico? A partir da sua organização e forma de agir, que imagem o movimento estudantil está passando para o corpo estudantil da FSS?

Nós, enquanto sujeitos políticos temos o direito de participar e atuar na sociedade de diversas formas e uma dessas formas é por meio da militância político-partidária. Entretanto, é importante saber conciliar e diferenciar este tipo de militância da participação política mais ampla que está associada a defesa de princípios, valores ou interesses específicos, buscando a transformação da sociedade através de ações e organização social em diversos âmbitos.

O engajamento político-partidário diz respeito à participação ativa de pessoas dentro de um partido político, visando defender seus ideais, influenciar nas decisões e colaborar para o cumprimento das metas da organização. Trata-se de uma participação voluntária na política, marcada também pelo compromisso, pela defesa

de princípios e pelo desejo de promover transformações sociais ou políticas. Talvez aqui resida a dificuldade, pois, muitas vezes, a defesa desses princípios e interesses vão ao encontro das lutas movidas pelo centro acadêmico.

Atualmente, vivemos um tempo de uma aguda crise civilizatória. É uma crise que extrapola os domínios da economia e da política e atinge o campo concreto das relações sociais. Segundo Bravo, Paula e Raichelis (2024), a crise estrutural do sistema capitalista contribui para o agravamento da barbárie nas condições de vida, gerando retrocessos em diversas áreas da sociedade e criando um cenário desfavorável para os trabalhadores. Diante disso, o grande desafio é fortalecer a mobilização das classes subalternas, impulsionar as lutas sociais coletivas em favor da liberdade política, tendo como meta a emancipação humana, conforme orienta o atual Código de Ética do Serviço Social.

As autoras reforçam que o cotidiano nos interpela a incidir e atuar na realidade objetiva, não apenas por meio da militância política, mas também pela admissão de um projeto profissional ético-político que mobiliza assistentes sociais para a luta em sua defesa em vários espaços diferenciados.

Assim, é importante considerar que no âmbito do movimento estudantil, uma maior participação dos sujeitos pode ocorrer mediante amplo trabalho de mobilização para uma intervenção qualificada e propositiva, no sentido de exigir direitos e exercer formas de pressão sobre o poder público, para garantir os direitos dos estudantes e auxiliar nas lutas por uma universidade pública, laica, de qualidade, gratuita, socialmente referenciada. Para que a participação social aconteça de forma concreta, é fundamental organizar os estudantes, promovendo a conscientização sobre seus direitos e sobre onde e como reivindicá-los, além de reforçar a importância da mobilização coletiva para que possam influenciar efetivamente as decisões públicas, tanto no ambiente universitário quanto fora dele.

Outro ponto que aparece nas exposições orais dos estagiários sobre a não participação no movimento estudantil que gostaríamos de ressaltar se refere a falta de tempo devido ao trabalho, uma vez que, na Uerj, grande parte dos alunos são trabalhadores, como já refletido neste trabalho a partir dos dados coletados na pesquisa. Dessa maneira, podemos inferir que estes estudantes não conseguem, ao longo do seu processo formativo, ter a possibilidade de experenciar tudo que o espaço universitário pode oferecer, a vivência acadêmica de forma ampla, que também, se constitui parte da formação profissional. O movimento estudantil traz a possibilidade

de vivência com estudantes de outros cursos, de articulação com outras áreas do conhecimento que enxergam ou não a sociedade e a universidade de forma semelhante à do Serviço Social, além da possibilidade da vivência política nas lutas coletivas.

Nesse sentido, é interessante observar que as duas estudantes que declararam participar do movimento estudantil, diferentemente dos demais, enxergam nessa experiência uma preparação para o trabalho profissional, para a mobilização enquanto categoria profissional, como podemos perceber a seguir:

> 1- Acho que me ajuda a conseguir entender como que nos coletivizamos para poder, de alguma forma unir forças durante uma luta e, para além disso, no nosso dia a dia profissional. Quando eu me formar, acho que isso acaba agregando também, porque temos que ter essa noção ampla de como tudo acontece até chegar à demanda que vem para nós.
> 2- Eu acredito que tem muito a ver. Eu consigo ter muitas visões dentro do centro académico, saber como lidar com as expressões da questão social. Acho que isso aparece bastante na atuação do CA, que soma um pouco para a atuação, que me prepara para algumas coisas, que talvez não agora, mas na frente eu vou precisar usar e já me sinto um pouco mais preparada. [...] Eu acho que isso tem muito a ver com a prática profissional, que dá para ter um pouco essa visão dessa correlação da prática no centro acadêmico e a prática no estágio, de certa forma. Consigo observar semelhanças.

Este entendimento que as estudantes trouxeram em suas explanações orais demonstra o quanto são importantes as ações de mobilização e organização social, fortalecendo a nossa participação social, enquanto indivíduos sociais e também da população usuária na luta pelas necessidades e interesses da classe trabalhadora e pela busca de superação da sociedade burguesa.

Sabemos que no nosso exercício profissional, os processos de mobilização social e organização são profundamente tensionados no quadro das transformações por que passa a sociedade brasileira nas últimas décadas, sobretudo com a introdução da ideologia neoliberal, hoje em moldes do que podemos chamar de ultraneoliberalismo, com características cada vez mais conversadoras e que desconstroem os direitos sociais já conquistados em diversas lutas da população brasileira.

Por isso, acreditamos que a persistência e fomento da participação social e política da sociedade são fundamentais e pertinentes, para identificar as forças políticas que se organizam no âmbito da sociedade e interferem na conformação da política social, por exemplo, de modo a identificar sujeitos coletivos de apoio e/ou de resistência, bem como sua vinculação a interesses de classe.

Para buscar aprofundar as percepções dos estagiários e das supervisoras de campo e acadêmicas do Complexo de Saúde da Uerj no que se refere a participação social nestes espaços coletivos, indagamos como se apropriam da experiência de estarem participando, seja em congressos, seminários, entidades da categoria ou movimento estudantil, para seus processos de trabalho e formação profissionais.

Com exceção da participação no movimento estudantil, aqui já refletida, todos os estudantes entrevistados ressaltaram a importância da participação em congressos, seminários, cursos, etc para o processo de formação profissional, principalmente, por se constituírem espaços de aprendizado, de acúmulo de conhecimento, de troca de experiências importantes que complementam a formação profissional, que trazem parâmetros para quando forem assistentes sociais e precisarem atuar profissionalmente.

Já com relação às supervisoras de campo e acadêmicas, a importância da participação nos espaços coletivos na saúde, nos conselhos, sindicatos, entidades da categoria profissional e a participação nos congressos como forma de atualização, qualificação profissional ficou evidente nas exposições orais de todas as supervisoras e como essa participação se reflete ou pode refletir no trabalho profissional, mesmo entre aquelas que declararam não participar de alguns desses espaços, como podemos verificar a seguir:

1- É bastante antiga e aprofundada no serviço social, a discussão de que o serviço social tem que sair da sua endogenia, ele não pode se pensar só dentro dele mesmo. Então, é claro que no espaço institucional precisamos construir as parcerias, entender como essa instituição está organizada em termos de correlação de forças, em termos das orientações políticas que estão presentes. São espaços contraditórios, então precisamos nos situar em relação a isso. Mesmo que não participe efetivamente, na militância propriamente dita, é preciso estar sintonizado com o que está acontecendo, porque senão você não consegue se situar, nem como assistente social e nem como docente. Como é que você vai orientar o aluno sobre, por exemplo, *a dimensão política do trabalho profissional, se você não consegue, não tem participado politicamente de nenhum espaço?* Então, a política atravessa todo o trabalho, tanto o trabalho profissional quanto o trabalho docente. Enfim, o que chamamos de análise de conjuntura, ela precisa estar presente, embricada na nossa formação, na nossa relação com nosso projeto ético-político para termos uma direção. Qual é essa direção? Quais são as grandes questões que a sociedade está discutindo hoje? Ou a universidade? Quais são os grandes dilemas e desafios que a universidade tem? Então, precisamos estar sintonizados, isso é a saída dessa endogenia, desse movimento no seu próprio umbigo.
2- Em relação aos congressos, eu acho que é uma forma de conseguir ter contato com novas discussões, com experiências de trabalho diferentes da nossa. Então, sempre nos atualizamos, inclusive nas discussões da categoria e de certo modo, pensando e repensando o nosso trabalho profissional, a partir do conteúdo do tema, daquilo que o Congresso está

apresentando. Agora, em relação aos espaços coletivos de saúde, conselhos, etc, eu acho que estar presente nesses espaços, se eu tivesse oportunidade de estar presente, seria no sentido de trazer para a minha realidade do serviço, seria para me instrumentalizar. Tanto para poder estar atuando e trabalhando essas questões com os usuários ou dentro do próprio âmbito institucional. Eu poderia estar trabalhando esses aspectos da participação social, da mobilização, tanto com os nossos usuários quanto na instituição.

3- Eu penso que é fundamental. No ponto de vista dos congressos, eu acho que contribuem muito no sentido de uma atualização. E tem o contato com o que vem sendo produzido, pensado, refletido na categoria. Acho que isso é fundamental para fugirmos da alienação do cotidiano e para atividade de supervisão é essencial. E os espaços políticos, eu penso que são fundamentais, porque são espaços pedagógicos. Então você aprende e você compartilha, transmite. Socializa isso também com os estudantes, no sentido de estimulá-los a também ocupar esses espaços após formados ou enquanto estudantes também nas esferas cabíveis. Na supervisão de estágio, eu tento fazer um espaço bastante dialógico e compartilhar o máximo possível de experiências que eu já tive, profissionais, como também de formação.
4- Eu acho que qualifica a nossa atuação profissional no sentido de que ficamos próximas da discussão crítica. Porque quando eu saí da faculdade e fui trabalhar*, tive a percepção que ficamos muito distantes das discussões do campo crítico. E temos uma tendência de cair na reprodução da coisa, de que o atendimento é aquilo, é só o encaminhamento.* Só que quando participamos e nos aproximamos das discussões, do que está acontecendo com aquela política, por que que está assim, por que que não funciona; temos uma visão mais geral. Quer dizer, retomamos a visão da complexidade que se é trabalhar com políticas públicas na nossa realidade. Então, eu acho que é importante, porque voltamos para o eixo, é uma forma de tentar não ficar numa coisa mecanizada, repetitiva, eu vejo nesse sentido.
5- Eu acho que é superimportante. Quando eu trabalhava no outro município, eu participei de algumas reuniões do conselho de saúde, mas não era conselheira nem nada não. Mas eu acho fundamental, espaço de controle social para participamos das questões coletivas de saúde dos usuários.
6- Eu acho que é importante algum nível de participação. Então trazer também um pouco esse debate político para nós, sem fazer a posição marcadamente político-partidário é importante. Eu trago e sempre converso, e na relação com o estagiário, com o residente, com a equipe multiprofissional também. Então, de vez em quando, fazemos umas conversas, *porque a equipe multiprofissional é da área biomédica e é muito despolitizada, então trazemos um pouco o debate da própria política de saúde para eles entenderem a dimensão da determinação social do processo saúde doença.*
7- É, eu avalio como experiências muito ricas de troca. Eu falo das áreas afins, não necessariamente do serviço social, da *possibilidade de levar inclusive para esses profissionais sobre a nossa profissão, discutir o que é que a gente faz de fato, como é que se dá o exercício do assistente social no campo da saúde.* Quando eu participo, entendo que aquele espaço é um espaço de conquista mesmo, é um espaço que conseguimos trocar com outras categorias profissionais e também de enriquecimento meu, para aprender um pouquinho com eles. Quando eu vou para esses eventos, sempre levo comigo a minha estagiária. Claro que eu a convido, não é nada obrigatório, mas ela tem um movimento também de interesse, e discutimos muito isso. Sempre que vamos aos eventos, fazemos a nossa supervisão e ela tem um espaço dentro da supervisão para colocar os pontos que avalia como positivos ou não, e vamos trabalhando isso para o nosso cotidiano do trabalho.

8- Eu acho que toda atualização, tudo o que você faz, é importante nesse processo da supervisão. Sempre que participo de um evento, dou um retorno para equipe, todo tipo de atualização, eu divido, compartilho, é válido, porque você saiu naquele momento do teu trabalho e deu uma devolutiva daquilo que foi o evento.
9- Eu acho que essas coisas são meio indissociáveis. Essas reflexões, a gente traz para o cotidiano. [...] elas te conformam enquanto indivíduo, porque eu acho que em tudo a gente é político, tem essas escolhas, faz parte dessa formação mais ampla.
10- Ah, sempre é bom, porque é a oportunidade de sistematizar o nosso conhecimento. Eu sempre falo isso para os residentes e os estagiários. Vamos apresentar o produto do nosso trabalho, produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, é um conhecimento que pode contribuir para o serviço, para o crescimento e para a visibilidade do serviço. Então, toda vez que eu faço um trabalho, é pensando mais no serviço do que propriamente na parte acadêmica, que aquilo vai trazer algum benefício. É muito bom, porque nessa correria, nem sempre conseguimos refletir. E esses encontros, o seminário que seja, são bons para isso, participar apresentando trabalho nesses congressos e eventos científicos, *é uma oportunidade de sistematização do trabalho.*
11- Eu acho que é bom para conhecermos mais as outras políticas, quando se trata de políticas setoriais, sociais e trazer essa devolutiva para o trabalho. Gostamos sempre de trazer aqui para nossa reunião semanal, quem teve a oportunidade de estar nesses eventos, trazer devolutiva, atualizações. Quando é de área diferente, contribui exatamente para nos atualizarmos de assuntos que não teríamos no cotidiano profissional. E quando é da nossa área, acho que um fomenta o outro, se retroalimenta.
12- Com essa participação conseguimos entender o que está acontecendo, quais são as prioridades, quais são os temas que estão sendo debatidos e a necessidade de estudar sobre isso. E os alunos, eles também trazem, eles puxam o debate e vamos estudando. Então, eu sempre fui ligada no debate, apesar de não estar indo para os lugares, mas eu acho que eu me aproprio, porque você vai trazendo isso para a sua formação.
13- Eu não tenho conseguido, mas essas discussões, eu acho muito importante [...]. Isso acrescenta muito no trabalho, nas discussões, mas como saímos para fazer isso? Porque o trabalho, ele nos suga. Isso é uma realidade e precisamos parar. Precisamos estar nesses espaços, precisamos dessas discussões para poder também qualificar o nosso trabalho, melhorar. É uma pena não conseguir dar conta disso.
14- Eu até brinco que sempre que participo desses espaços, eu arrumo mais trabalho para minha vida. Porque fico muito inquieta com as discussões. Em algumas situações eu penso assim: Nossa, tenho que me atualizar nesse determinado tema. Em outras situações, relembro, às vezes, planos que tenho ali adormecidos. Também traduzo muito do que vejo nesses espaços para algum espaço de supervisão. Utilizo muito isso, compartilho os debates com as colegas e alunos.
15- Eu costumo me atualizar por meio da participação nesses espaços. Acho que temos que entender esses espaços como espaços de formação profissional, tanto a assembleia, os movimentos de paralisação, de greve de trabalhadores e passar sempre as informações para os estudantes, estagiários e até convidá-los para participar, como parte do processo de formação acadêmico profissional, mas também enquanto sujeitos políticos.

A partir das exposições orais das supervisoras, percebemos diversos aspectos elencados para além da importância de participar. Um primeiro aspecto relevante a ser observado é que várias supervisoras mencionam a importância de estimular a

participação dos alunos nesses espaços, não é à toa, que os estagiários entrevistados relataram que iniciaram uma participação mais efetiva em outros espaços de capacitação e qualificação como seminários e congressos quando se inseriram no campo de estágio. E, além de estimular a participação dos estagiários, também trazem as discussões e reflexões para os espaços de supervisão de estágio e para pensar o trabalho profissional no dia a dia do serviço.

Também podemos observar com as explanações orais das supervisoras que, algumas trazem elementos essenciais para pensarmos a importância dessa participação para a formação profissional, para a formação continuada e para um trabalho profissional na direção social do nosso projeto ético-político. Um primeiro elemento é destacado pela supervisora n° 1 ao abordar a dimensão política do trabalho profissional e a necessidade de estarmos minimamente conectados com os movimentos sociais, com o movimento da política nas diferentes esferas de governo, com as correlações de forças institucionais, sob o olhar das relações sociais e de poder, para termos subsídios concretos na realização de uma análise de conjuntura consistente que reflita os entraves e contradições da sociedade capitalista. Como nos diz Guerra (2017) cabe aos profissionais preparados, o papel de desvelar a realidade e submeter à crítica o senso comum. A dimensão teórico-metodológica permite que o assistente social interprete as situações particulares que surgem no seu dia a dia profissional, relacionando-as com os princípios gerais da teoria, e depois retorne a essas situações com um novo olhar. Esse processo de aprendizagem favorece a sistematização e a construção de bases teórico-metodológicas que orientam tanto a direção e as estratégias de intervenção, como a formação profissional (dimensão formativa). Além disso, contribui para o aprofundamento dos fundamentos teóricos que sustentam a atuação do assistente social.

Outro elemento que gostaríamos de ressaltar, está na explanação oral da supervisora n° 4 quando diz: *“quando eu saí da faculdade e fui trabalhar, tive a percepção que ficamos muito distantes das discussões do campo crítico. E temos uma tendência de cair na reprodução da coisa, de que o atendimento é aquilo, é só o encaminhamento”*. Ela traz a preocupação de nós, assistentes socais, estarmos sempre conectados com as discussões do campo crítico, para não cairmos na tendência de reproduzir práticas conservadoras, rotineiras e burocráticas dentro do Serviço Social.

Isto nos faz refletir que ao nos referenciarmos por um projeto profissional

crítico, que tem uma vinculação com projetos societários progressistas, que buscam a superação da ordem social vigente, poderemos estabelecer o limite entre a prática imediatista, conservadora, manipulatória e aquela que tem outra direção sociopolítica[43]. Mas como verificar este limite? Como orientar nossas ações a partir desta perspectiva? Que estratégias podemos utilizar no cotidiano profissional para manter e fortalecer ações profissionais na direção do projeto ético-político?

Pensando sobre tais indagações, na busca de tais estratégias e para não cairmos nas armadilhas dessas posturas profissionais mencionadas, entendemos que os profissionais devem buscar realizar uma revisão crítica das suas ações, visando à qualidade na prestação de serviços, para o que se exige um sujeito profissional que se qualifica permanentemente. “Os valores éticos assumidos com a adoção de um projeto profissional constituem-se na mediação fundamental entre competência e compromisso” (Guerra, 2007, p.22).

Esta competência, como aponta Iamamoto (2009) é *a competência crítica* capaz de desvendar os fundamentos conservantistas e tecnocráticos do discurso da competência burocrática. Netto (2006) acrescenta, dizendo que do ponto de vista estritamente profissional, o projeto implica o compromisso com a competência, que só pode ter como base o aperfeiçoamento intelectual do assistente social. Daí, a ênfase na formação acadêmica que deve abrir portas a preocupação com a (auto)formação permanente e estimular uma constante preocupação investigativa.

Esta competência apontada por Guerra, Iamamoto e Netto vai ao encontro dos elementos elencados por Vasconcelos (1997) para que possamos realizar uma prática reflexiva, com uma formação permanente dos profissionais, uma preocupação contínua com o aperfeiçoamento profissional, como mencionado no início das nossas reflexões.

A competência está condicionada a experiência, mas a uma experiência pensada, refletida e avaliada nas suas consequências. Entendemos que nessa construção, não se pode perder de vista a necessidade de ter a teoria social crítica de Marx como referencial central na atividade profissional, isto porque, só assim teremos

[43] Essa direção sociopolítica pressupõe vinculação a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. É uma prática profissional que afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, que se posiciona a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais; a ampliação e a consolidação da cidadania.

condições de, numa perspectiva de totalidade, apreender e entender as relações sociais que os indivíduos sociais estabelecem entre si, identificar respostas profissionais que contribuam na construção de processos emancipatórios na direção de possibilidades reais de superação da ordem social vigente, como preconiza as diretrizes e princípios do nosso projeto profissional.

Já a supervisora de campo de n°6 aponta uma problemática ainda presente na área da saúde que é a predominância do modelo biomédico nas ações em saúde e a dificuldade de entendimento, sobretudo dos profissionais médicos, de olhar a saúde como um conceito ampliado, na perspectiva da determinação social do processo saúde doença.

> Nesse sentido, apresenta-se como fundamental a retomada da questão da determinação social do processo saúde-doença como uma totalidade, não podendo se restringir a óticas biológicas, individuais ou mesmo subjetivas. Em termos da totalidade, o processo de saúde-doença é integrante de processos sociais mais amplos que se correlacionam. Trata-se, portanto, de se conceber a produção social da saúde, nos marcos do capitalismo, como um processo dialético e contraditório vinculado estritamente às dimensões econômicas, sociais, culturais e políticas resultantes da expropriação dos meios de produção, da exploração da classe trabalhadora e das desigualdades. Os modos de vida, de adoecimento e de morte assim como as formas de se obter saúde expressam, de maneira individual e coletiva, contradições e desigualdades (Silva e Souza, 2024, p. 166).

Isto porque, como apontam as autoras, entender os determinantes sociais da saúde apenas como fatores sociais, econômicos, culturais, étnico-raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam o processo de saúde e doença, sem considerar sua dimensão histórica, leva a uma visão fragmentada e limitada da realidade. Essa abordagem reforça uma perspectiva positivista sobre a saúde, pois oculta as raízes sociais e estruturais do adoecimento da população e/ou seu agravamento, tratando os problemas de saúde e sociais como se estivessem desvinculados do sistema capitalista.

Assim, a noção de determinação social do processo saúde-doença evidencia a saúde como expressão da questão social, manifestando-se nas desigualdades existentes na sociedade. Essas desigualdades aparecem em situações como o desemprego, subemprego, condições de trabalho precárias, falta de moradia, carência ou ausência de acesso à água potável e ao saneamento básico — uma realidade marcada por contradições que coexistem de forma perversa.

Dessa maneira, apesar de todos os avanços trazidos com a Constituição Federal de 1988 e com a implementação do SUS a partir das Leis 8.080/1990 e

8.142/1990, ainda vivemos no SUS práticas de saúde vinculadas ao modelo biomédico e a medicina curativa que não levam em consideração a determinação social no processo saúde doença, dificultando, sobretudo, o trabalho interdisciplinar em saúde, o que se evidencia na exposição da supervisora. Durante as observações das supervisões de campo e acadêmicas este aspecto também se fez presente como parte da realidade vivenciada pelos estagiários nos campos de estágio. Durante a aula da disciplina de estágio, muitos estudantes trouxeram situações cotidianas vivenciadas no HUPE e na PPC que reforçavam o poder biomédico, explicitaram que o espaço do hospital é um espaço muito elitizado, onde os profissionais são maioria branca, sobretudo os médicos, sendo que a maioria da população atendida é preta ou parda. Segundo os relatos dos estagiários durante as aulas, os médicos não conhecem a realidade da população que atende, e, muitas vezes, não têm interesse em conhecer. Muitos possuem posturas culpabilizadoras e repletas de juízo de valor perante a relação dos usuários e o tratamento de saúde.

Em uma das supervisões de campo observadas, durante as reflexões sobre o texto discutido e sua relação com o campo de estágio, a supervisora evidenciou a dificuldade e os limites do trabalho interdisciplinar, pois a intervenção neste modelo biomédico e culpabilizador de alguns profissionais do ambulatório traz impactos e dificuldades para o trabalho do Serviço Social, devido aos embates e enfrentamentos que se fazem necessários para garantir os direitos dos usuários e um atendimento em saúde mais qualificado, a partir de uma visão mais crítica, de acordo com os princípios e diretrizes do SUS. Um exemplo mencionado durante esta mesma supervisão foi a situação de uma idosa, avaliada pela equipe médica, que estava instável clinicamente, pois não estava tomando os medicamentos prescritos pelo médico e ele já tinha explicado como tomar e, ainda assim, não havia aderência ao tratamento. Então, a equipe médica acionou a residente de Serviço Social para que pudesse intervir e entender o que estava acontecendo. Durante o atendimento social, a residente constatou que a idosa era analfabeta e, por isso, estava com muita dificuldade de tomar a medicação de forma correta, uma vez que não tinha um suporte durante todo o dia em casa. A partir deste relato, fica evidente a concepção de saúde com que a equipe médica trabalha, que inviabiliza um olhar de totalidade sobre as situações de saúde que os usuários apresentam, cuidando apenas daquilo que é clínico e esquecendo dos demais aspectos que influenciam no processo saúde doença. Ao encaminhar a situação ao Serviço Social, reforça esta ideia, pois se há algo que seja

além da doença e formas de tratamento, não caberia a ele como médico e sim ao assistente social. Este tipo de situação acontece todos os dias nas unidades de saúde, reproduzindo uma fragmentação do processo saúde doença.

Sendo assim, podemos dizer que no âmbito da saúde, nem sempre encontramos profissionais que comungam dos mesmos objetivos e também dos mesmos referenciais teóricos para pensar seu trabalho. Normalmente, as equipes em saúde são multiprofissionais, compostas por médicos, nutricionistas, enfermeiros, assistentes sociais, entre outras categorias profissionais e, por terem formações e matizes teóricas diferentes, o Serviço Social no cotidiano enfrenta alguns tensões, principalmente com os médicos, que apesar de, muitas vezes, no discurso defenderem o SUS e a concepção ampliada de saúde, no momento do atendimento com o usuário e dos encaminhamentos a serem realizados há embates constantes, devido a posicionamentos de culpabilização dos usuários, por exemplo, pela dificuldade de adesão ao tratamento, marcação de exames, adesão medicamentosa, entre outros; expressos em falas como: “a culpa de não aderir o tratamento é do paciente, eu faço a minha parte”, “eu trato do coração, do rim, do estômago, etc, essas outras coisas não me cabem”, “se o paciente tem problemas para vir às consultas, o problema não é meu”, “já pedi esse exame várias vezes e o paciente nunca consegue marcar”. Desta forma, a todo momento, é necessário lembrar e problematizar com a equipe que a saúde é determinada não apenas por aspectos biológicos, mas também, por aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos, ou seja, a saúde deve ser compreendida como expressão da questão social, que se manifesta nas desigualdades existentes na sociedade capitalista, tais como: acesso aos serviços de saúde, acesso a tratamento e recursos médicos, acesso a boas condições habitacionais, a condições de trabalho, de transporte, de alimentação, etc, trabalhando todas as mediações que perpassam estas desigualdades.

Esta realidade não ocorre apenas neste ambulatório, no qual ouvimos estes relatos durante a observação da supervisão, mas no Complexo de Saúde da Uerj como um todo, como podemos observar nas entrevistas, observações e documentos analisados e, por isso, existe a necessidade de fortalecer ações que estejam em consonância com os interesses dos usuários e na direção dos nossos objetivos profissionais, aspectos fundamentais para a formação de assistentes sociais comprometidos com valores e princípios dessa profissão. Sendo assim, o estágio supervisionado representa uma oportunidade única para se aproximar gradualmente

da realidade social presente nos espaços profissionais e campos de estágio. Trata-se de um momento propício para refletir criticamente sobre o exercício profissional, compreendendo seus limites e potencialidades, e contribuindo, assim, para a constante renovação e qualificação do trabalho do assistente social.

Nesse sentido, entendendo que há uma correlação de forças institucional e interesses contrários, ainda assim, por se tratar de uma unidade de saúde universitária, isso nos traz maior autonomia e maiores possibilidades de fomentar e realizar ações profissionais e/ou interprofissionais alinhadas ao nosso projeto profissional, o que não acontece da mesma forma em outros espaços profissionais.

De qualquer maneira, ainda que estejamos em espaços profissionais mais complexos, em condições de trabalho mais precarizadas, que aumentam a correlação de forças, espaços com menos recursos, é de extrema importância, para quem busca mediar sua ação na direção do projeto ético-político, que busquemos romper com práticas profissionais que reproduzam situações e posturas como as apresentadas acima. É necessária a transformação dos espaços profissionais, de espaços de controle, mediação de conflito e busca de consenso para espaços profissionais mais críticos, educativos, com relações democráticas e que fomentem ações de cunho emancipatório.

Outro elemento interessante a ser ressaltado nas explanações orais das supervisoras ao abordarem a forma como apreendem sua participação nos espaços coletivos de saúde, nas entidades da categoria e qualificação profissional diz respeito ao destaque realizado pela supervisora n° 7 sobre a importância dos espaços de capacitação profissional como seminários e congressos, sobretudo das áreas afins ao Serviço Social como possibilidade de dar visibilidade a nossa profissão e ao trabalho realizado pelo Serviço Social na área da saúde, além da importância de aprender com os outros profissionais envolvidos no cuidado em saúde, conforme podemos verificar no seguinte trecho: *“[...] da possibilidade de levar inclusive para esses profissionais sobre a nossa profissão, discutir o que é que a gente faz de fato, como é que se dá o exercício do assistente social no campo da saúde. Quando eu participo, entendo que aquele espaço é um espaço de conquista mesmo, é um espaço que conseguimos trocar com outras categorias profissionais e também de enriquecimento meu, para aprender um pouquinho com eles.*

Observa-se que há a preocupação “em dizer o que o Serviço Social faz” ou “dizer o que o Serviço Social não faz”, já que na saúde, muitas vezes, os profissionais

são requisitados para realizar ações que não fazem parte de suas atribuições, muito por conta da trajetória da profissão na área da saúde, como vimos no segundo capítulo deste trabalho e a permanência do modelo biomédico de forma enraizada nas unidades de saúde, mas também, como nos diz Matos (2013), pela concepção da própria categoria dos assistentes sociais, e também dos outros trabalhadores da saúde, sobre qual a particularidade do seu exercício profissional no âmbito do SUS.

Como vimos anteriormente neste trabalho, Matos (2013) contribui com essa reflexão ao destacar que, nos serviços de saúde, os assistentes sociais são frequentemente chamados a lidar com questões que resultam das contradições do sistema capitalista. Porém, muitos não reconhecem essas demandas como parte de sua atuação profissional. Ao ignorá-las, deixam de perceber sua origem e o papel que ocupam no trabalho coletivo. Enfrentar essas questões de forma crítica é o caminho para que o assistente social possa desenvolver novas formas de intervenção profissional.

Pode-se dizer que, apesar dos avanços trazidos pela criação e implementação do SUS, essas mudanças ainda não foram suficientes para romper com o modelo médico-hegemônico. Para que isso ocorra, é necessário que o sistema de saúde oriente suas ações de forma mais efetiva às reais necessidades da população e promova uma articulação com outras políticas sociais que influenciam diretamente as condições de vida, como moradia, saneamento, emprego, educação, assistência social, previdência e acesso à terra, entre outras. Dessa forma, a superação do modelo centrado na medicina é essencial para transformar os processos de trabalho em saúde, com foco na defesa da vida — contexto no qual os assistentes sociais também estão inseridos.

Muniz (2024) destaca que, com as recentes transformações no mundo do trabalho — intensificadas pela ideologia neoliberal e, mais recentemente, ultraneoliberal —, surgiu uma nova morfologia do trabalho[44], acompanhada de um vocabulário próprio alinhado à lógica empresarial capitalista. Expressões como “capital humano”, “trabalho em equipe”, “envolvimento participativo”, “trabalho polivalente” e “colaboradores” passam a ser amplamente utilizadas, impulsionadas por um discurso ilusório centrado em “competências” e “metas”. Esse discurso contribui

[44] Ver Antunes (2018) – *O privilégio da servidão*.

para obscurecer conceitos como multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que estão sempre presentes no trabalho coletivo em saúde.

Sob essa lógica, o capital constrói uma narrativa que valoriza a interdisciplinaridade, mas que, na prática, promove intervenções profissionais isoladas, sem integração entre as diferentes áreas do saber. Isso se aproxima mais de uma abordagem multidisciplinar, em que profissionais de distintas formações atuam sobre o mesmo problema de forma independente, sem articulação ou objetivos comuns, reforçando, assim, relações hierárquicas e de poder no ambiente de trabalho em saúde.

> Na sociedade capitalista, o trabalho em equipe interdisciplinar torna-se uma manifestação concreta das desigualdades sociais, já que existe historicamente uma excessiva divisão social e técnica do conhecimento e, em consequência, do trabalho. Essa divisão acaba por alienar não somente os usuários dos serviços, mas também os próprios trabalhadores que legitimam a fragmentação do conhecimento por meio de seu status profissional e/ou social (Miranda e Mangini, 2020, p.186).

Nesse sentido, estimular e fortalecer o trabalho interdisciplinar na área da saúde é primordial para caminharmos na direção de garantir ações em saúde que fortalecem os princípios e diretrizes do SUS, numa relação de horizontalidade entre os diversos profissionais de saúde, participes conjuntamente de ações e estratégias de trabalho que possuam objetivos político-profissionais convergentes, de modo que cada profissional contribua com seus saberes, de maneira crítica e criativa e com uma prática comprometida com a concepção de totalidade.

Dando continuidade aos elementos que destacamos das exposições orais das supervisoras no que tange aos elementos essenciais para pensarmos a importância da participação nesses espaços para a formação profissional, para a formação continuada e para um trabalho profissional na direção social do nosso projeto ético-político; a supervisora de campo n° 10, ressaltou: *“[...] é muito bom, porque nessa correria, nem sempre conseguimos refletir. E esses encontros, o seminário que seja, são bons para isso, participar apresentando trabalho nesses congressos e eventos científicos, é uma oportunidade de sistematização do trabalho”.*

Observa-se que em sua explanação, a supervisora salienta que os espaços de seminários e congressos na área do Serviço Social ou em áreas afins para além de serem espaços de troca e aprendizado, oportunizam a possibilidade de sistematização do trabalho profissional, na medida em que ao produzir os artigos e/ou

trabalhos para serem publicados e compartilhados nestes espaços, podemos refletir, pensar o nosso trabalho profissional e sistematizá-lo.

Partindo desta perspectiva, entendemos que a sistematização da experiência profissional é fundamental para o cotidiano de trabalho do assistente social, devido a duas justificativas principais. Primeiramente porque a sistematização da experiência profissional permite que o assistente social reflita sobre seu trabalho profissional, desenvolvendo novas propostas de trabalho e aprimorando as que estão sendo realizadas. Como aponta Almeida (2006), a preocupação com a sistematização da prática profissional traz para o exercício da profissão dois impactos extremamente relevantes. O primeiro é a reflexão sobre alguma dimensão da atividade profissional favorecendo um reordenamento imediato desta experiência e, consequentemente, a melhora das ações realizadas pelo Serviço Social junto à população usuária. Outro impacto importante para a profissão, colocado pelo autor, e que acreditamos ser uma das justificativas para este processo, é a sua contribuição nos processos de conquista de uma maior autonomia do Serviço Social no âmbito dos estabelecimentos onde atua.

Nesta direção, Vasconcelos (2015) salienta que o processo de sistematização do exercício profissional, produz um material que tanto pode oferecer possibilidades para uma análise teórico-crítica de situações concretas do cotidiano profissional, com vistas a pensar uma ação orientada pelo projeto ético-político do Serviço Social, como se converter, dependendo da qualidade da sistematização, em objeto de investigação e produção de conhecimento na área da profissão. Isso pressupõe uma formação permanente, com o objetivo de realizar uma avaliação constante do exercício profissional por parte do profissional ou da equipe envolvida em determinada instituição e/ou da busca pela qualificação do trabalho profissional, objetivos esses que estão interligados entre si.

Por isso é de suma importância o hábito da sistematização do trabalho profissional, de forma individual e coletiva, principalmente quando se trabalha em equipe, pois acordar determinadas práticas de forma coletiva, torna mais fácil os seus fortalecimentos, permanência e durabilidade.

A partir dos dados e análise apresentada neste item sobre o perfil profissional dos sujeitos da pesquisa, acreditamos que conseguimos levantar e perceber aspectos muito relevantes para pensar a direção social das ações de supervisão direta de estágio dentro do Complexo de Saúde da Uerj. Dentre eles, gostaríamos de destacar

alguns. Primeiramente, percebeu-se que quase a totalidade das supervisoras, tanto de campo como acadêmicas, tiveram acesso a uma formação crítica, cujo conteúdo, princípios e reflexões estabelecidas na graduação estabeleceriam um trabalho profissional orientado na direção do projeto ético-político do Serviço Social. Embora o acesso a uma formação crítica não garanta, por si só, que os assistentes sociais estejam comprometidos com os princípios e valores da profissão — como já discutido anteriormente neste capítulo — os participantes da pesquisa demonstram uma forte preocupação com sua qualificação e com a formação contínua, buscando aprimorar suas competências para o exercício profissional. Também se observou que a maioria das supervisoras tem grande interesse em participar de espaços voltados à capacitação, à troca de informações e destacam a importância de estarem presentes em instâncias de controle social, em coletivos ligados à saúde, à universidade e às entidades representativas da categoria. Esses espaços são considerados fundamentais tanto para a formação profissional na graduação como para a formação continuada dos profissionais, além de contribuírem para a articulação com a realidade social. São também oportunidades para sistematizar o trabalho profissional, uma vez que, ao elaborar artigos e trabalhos para publicação e apresentação em congressos, por exemplo, é possível refletir sobre a própria atuação, analisá-la criticamente e modificá-la, fortalecendo uma atuação profissional alinhada ao projeto ético-político da profissão.

Entretanto, os dados sobre o perfil profissional também ressaltaram que para buscar manter esse perfil profissional preocupado com uma formação crítica e em consonância com os compromissos assumidos pela categoria profissional ao longo das últimas décadas, vinculados aos interesses da classe trabalhadora e da busca de superação da sociabilidade burguesa, as assistentes sociais supervisoras enfrentam muitos desafios cotidianos, tais como: sobrecarga do trabalho, com o acúmulo de várias ações e frentes de trabalho distintas que sobrecarregam os profissionais, levando, muitas vezes, trabalho para casa ou realizando horas extras para dar conta de tudo que pressupõe seus processos de trabalho; a falta de tempo e/ou de carga horária; a necessidade de cuidado dos filhos e família; correlações de forças institucionais; predominância do modelo biomédico nas ações em saúde; entre outros.

Em relação aos estagiários, percebe-se claramente que o perfil dos estudantes exerce influência direta no processo de formação profissional. Todos os entrevistados

apontaram a predominância da vertente marxista na FSS/Uerj, o que indica que têm conseguido compreender as diferentes abordagens teórico-metodológicas e político-ideológicas presentes na formação em Serviço Social. Isso demonstra que, ao longo da sua trajetória acadêmica, os estudantes tiveram contato com as principais correntes que historicamente fundamentam a formação na área, sendo capazes de identificar qual delas é predominante na instituição. Outro ponto relevante observado no perfil dos entrevistados é que a permanência e a continuidade dos estudos estão fortemente relacionadas ao acesso a bolsas. Apenas um dos alunos entrevistados não recebe nenhum tipo de bolsa, enquanto os demais contam com algum tipo de apoio, em especial a bolsa de permanência, muitas vezes vinculada a outros auxílios. Isso revela que os estudantes inseridos nos campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj pertencem, em sua maioria, às camadas mais empobrecidas da população do Estado do Rio de Janeiro — uma realidade que também se estende ao conjunto do curso de Serviço Social. Os dados da pesquisa até o momento, no que se refere ao acesso às bolsas e à permanência estudantil, evidenciam o papel pioneiro da Uerj na implementação de políticas de cotas sociais e raciais no Brasil.

Quanto à participação em espaços de formação e aperfeiçoamento profissional, como congressos, seminários e cursos, os estagiários destacaram a relevância dessas iniciativas como momentos valiosos de aprendizagem e de troca de experiências essenciais para a futura atuação profissional. No entanto, essa participação é profundamente influenciada pelas condições objetivas de vida e trabalho dos estudantes, como o emprego formal, responsabilidades com o cuidado de familiares e os efeitos da pandemia, já que muitos ingressaram na universidade justamente nesse contexto. Vale destacar que a presença desses estudantes em tais espaços está frequentemente associada à sua participação em projetos de extensão e/ou pesquisa, bem como à sua inserção no campo de estágio, o qual tem sido um importante canal de acesso a essas oportunidades. Isso evidencia o compromisso da FSS/Uerj e das supervisoras de campo do Complexo de Saúde da Uerj em promover uma formação mais qualificada, incentivando a presença dos estagiários nesses ambientes e integrando as discussões e reflexões desses espaços nas supervisões de estágio e na construção cotidiana do trabalho profissional, como ficou evidente nas apresentações orais realizadas pelas supervisoras e alunos sobre esse tema.

Nesse contexto, ressalta-se a relevância do estágio supervisionado como componente fundamental na formação dos estudantes de Serviço Social, conforme

previsto nas Diretrizes Curriculares de 1996 e na Política Nacional de Estágio. Essa experiência é essencial para que o futuro assistente social compreenda os elementos constitutivos da sociedade capitalista e suas contradições, uma vez que sua atuação está diretamente relacionada às múltiplas expressões da questão social presentes no cotidiano profissional — realidade essa que o estudante também vivenciará em sua prática futura. Assim, os campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj, ao oferecerem espaços de debate e reflexão sobre diversos temas do cotidiano profissional por meio de seminários, congressos, entre outras atividades, favorecem a articulação entre teoria e prática.

4.2.2 Percepções sobre o estágio supervisionado dentro do espaço universitário

O Complexo de Saúde da Uerj, conforme já citado neste estudo, é formado por unidades de saúde vinculadas à universidade, com caráter docente e assistencial. Por isso, essas unidades mantêm um compromisso mais estreito com a formação de profissionais, o desenvolvimento de pesquisas e a produção de conhecimento. Dessa forma, suas principais atribuições são oferecer atendimento de qualidade à população, com serviços de média e alta complexidade integrados ao Sistema Único de Saúde (SUS), além de funcionar como espaço para a formação, capacitação e atualização técnica de estudantes e profissionais de diversas áreas da Saúde. Nesse sentido, podemos afirmar que a supervisão, a preceptoria e tutoria são partes inerentes ao processo de trabalho dos trabalhadores destas unidades, inclusive dos assistentes sociais.

Fernandes, Castro e Zacaronc (2024), apontam que os Hospitais Universitários não se limitam a atender principalmente demandas de média e alta complexidade, mas se destacam por sua função de hospital-escola. Isso significa que são espaços fundamentais na formação de profissionais da saúde, baseados na articulação entre ensino, pesquisa, extensão e assistência à população. Reconhecidos amplamente por sua qualidade acadêmica e formativa, esses hospitais têm enfrentado, desde sua criação e de formas variadas, os impactos da crise estrutural que afeta o Sistema Único de Saúde (SUS), consequência do seu financiamento insuficiente ao longo das últimas décadas.

Como pontuamos no capítulo II deste estudo, no ano de 2011, os Hospitais Universitários (HUs) vivenciaram um processo de alteração fundamental em seu modelo de gestão com a chegada da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), fortalecendo ainda mais a parceria entre o setor público e o privado, especialmente na área da gestão em saúde.

Depois de mais de uma década de adesão de grande parte dos Hospitais Universitários brasileiros, a empresa passou a concentrar um número significativo de trabalhadores, contingente que vem crescendo desde sua fundação. Conforme informações disponíveis no site da própria instituição, em dezembro de 2023 havia 42.069 empregados contratados sob o regime da CLT e 16.276 servidores públicos ativos sob o Regime Jurídico Único (RJU). Com a entrada da EBSERH nos HUs, observou-se uma mudança gradual no perfil dessas unidades, marcada pelo aumento de profissionais celetistas. Esse crescimento, além de modificar a estrutura tradicional dos vínculos empregatícios nos Hospitais Universitários, também apresenta desafios importantes para a consolidação da função formativa, que é uma das principais finalidades dessas instituições (Fernandes; Castro; Zacaronc, 2024).

Com isso, a gestão pública dos Hospitais Universitários foi significativamente impactada, dando lugar a uma lógica empresarial baseada em metas de produtividade para atender aos contratos estabelecidos. Essa mudança compromete não apenas a qualidade do cuidado em saúde, que passa a ser medido principalmente pela quantidade de atendimentos realizados, mas também enfraquece o papel formativo das instituições. As atividades de ensino, pesquisa e extensão, fundamentais nesse processo, acabam sendo desvalorizadas por uma perspectiva mercantil, que as enxerga mais como fontes de despesa do que como elementos que contribuem para o cumprimento de metas operacionais.

No estado do Rio de Janeiro, vários hospitais universitários federais vêm vivenciando esta realidade e outros hospitais também. Aqui no Estado, a EBSERH administra o Hospital Universitário Gaffrée e Guinle (HUGG) da UniRio, localizado na cidade do Rio, o Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP) da UFF, situado em Niterói. Além destes, a EBSERH também assume a gestão do Complexo Hospitalar da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CH-UFRJ), que inclui o Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCF), o Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG) e a Maternidade Escola da UFRJ (ME).

As unidades de saúde que compõem o Complexo de Saúde da Uerj ainda não sucumbiram a este modelo de gestão, por estarem vinculadas a uma universidade estadual, o que, de certo modo, traz maior autonomia para o desenvolvimento das ações, sobretudo mantendo ações de ensino, pesquisa e extensão, o que não significa que já não tenhamos a imposição de alguns aspectos trazidos pelas novas configurações da gestão em saúde, com o privilegiamento do projeto privatista nos últimos governos.

Conforme mencionamos no capítulo II, quando o Estado deixa de assumir a responsabilidade pelas políticas e gastos sociais, e as áreas antes destinadas a essas políticas (como previdência, saúde, educação, assistência social, habitação etc.) passam a ser oferecidas como serviços comercializados, ou seja, como mercadoria e administrados pela iniciativa privada, ocorre então uma disputa em torno da utilização dos recursos públicos.

Portanto, ao olharmos para a política de saúde, percebemos que vários são os rebatimentos no cotidiano de atendimento à população usuária que procura o Serviço Social. Nesse sentido, apesar de não termos a gestão das unidades de saúde executada e planejada por uma empresa estatal de direito privado como a EBESRH, observamos que dentro das unidades do Complexo de Saúde da Uerj, muitos são os ambulatórios que recebem financiamento de fundações e empresas privadas no atendimento à população, com o fomento para pesquisas; realidade que ocorre em várias outras unidades de saúde no Rio de Janeiro e no Brasil.

Apesar destes ambulatórios financiados trazerem mais e melhores recursos no cuidado à saúde da população, e, por isso, muitas vezes, são apelidados de “ilhas” ou “oásis”, em contrapartida, criam diferenças entre o tipo de tratamento e cuidado da população em geral atendida dentro do Complexo. Além disso, muitas vezes, o acesso a estes ambulatórios é restrito. O que deveria atender as necessidades de saúde de todos que adentram a unidade, frequentemente, privilegia aqueles usuários que são interessantes para o fomento da pesquisa, contrariando princípios do SUS, garantidos em lei, como a universalidade e equidade. Assim, o acesso a esses serviços, que deveria ser assegurado a todos os indivíduos que precisam de tratamento nas especialidades destes ambulatórios, sem discriminação e critérios extras divergentes destes princípios e de suas diretrizes, não é garantido. Tal prática torna-se ainda mais excludente quando, por perda de interesse ou conclusão dos objetivos de alguma pesquisa, usuários em busca desses atendimentos são literalmente descartados.

Esta realidade institucional, que atinge o Complexo, reflete diretamente no cotidiano de atendimento do Serviço Social. Na PPC, unidade na qual a pesquisadora está inserida profissionalmente, percebemos esta questão, quando os usuários não conseguem acesso, mesmo tendo diagnóstico e condição clínica para acessar o atendimento, ou quando são descartados, e buscam o assistente social com a expectativa de que mediem e/ou solucionem estas situações.

Além disso, também observamos estes aspectos na PPC, quando durante as atividades educativas de grupo, os usuários reclamam com relação a falta de recursos em determinados ambulatórios, enquanto em outros os recursos são abastados. Como exemplo, podemos citar: falta de ar condicionado na sala de espera para as consultas, falta de cadeiras confortáveis, impressoras com defeito (o que dificulta a impressão de encaminhamentos, receitas, laudos, etc) entre outras condições precárias que também acontecem no HUPE, como veremos mais adiante ao abordar o processo de trabalho dos supervisores.

Desta maneira, fica evidente que o modelo privatista da saúde perpassa o cotidiano do Complexo de saúde da Uerj, sobretudo, no que tange ao atendimento e recursos voltados para a população usuária, mas ainda assim, por estarmos sob a gestão pública, conseguimos garantir a manutenção das ações de ensino, pesquisa e extensão, de forma mais qualificada, uma vez que ainda há uma cultura institucional que entende a importância de garantir espaço no cotidiano das unidades do Complexo para a formação profissional.

Isto fica evidente quando indagamos as supervisoras de campo se existem diferenças entre as ações de supervisão que desenvolvem por estarem inseridas em um espaço universitário, e as ações desenvolvidas em outros espaços sócio-ocupacionais, como podemos observar a seguir em algumas das exposições orais:

> 1- Aqui conseguimos qualificar a supervisão, ter um tempo de planejamento, pelo menos tem carga horária para isso, e temos a retaguarda da universidade, no sentido de ter a universidade mais próxima e, isso não é uma realidade dos outros campos [...] acho que temos que considerar que estamos num espaço de formação e que, portanto, temos um certo privilégio, nem se compara a outros locais que sabemos que tem uma série de atravessamentos. Pensando na educação, que estamos falando de estágio e que ele está atrelado ao exercício profissional, está atravessado por tudo isso, por todos esses contextos, de precariedade de trabalho, de precariedade da própria formação.
> 2- Isso é uma questão inegável. Acho que a PPC é um espaço privilegiado como campo de estágio. E eu digo, assim, no sentido da preocupação que o departamento tem com a qualidade do que está sendo ofertado. Só de termos uma divisão de estágio para poder articular as atividades de estágio do departamento, já é um ponto de diferença de outros espaços, porque nos

lugares que eu passei, eu nunca via nada parecido, e eu passei em alguns lugares. A questão das supervisões ampliadas, da divisão é um diferencial, a própria supervisão que a equipe se propõe a fazer, pelo que percebo, tem um diferencial, tentamos fazer uma supervisão mais qualitativa, e por mais que, às vezes, não consigamos tirar aquela carga horária, por algum motivo, existe uma previsão para isso, que é uma coisa que não acontece nos outros espaços [...] além da figura de uma pessoa na divisão de estágio para você poder contar como suporte para alguma situação aqui dentro da instituição. Por exemplo, na assistência, é cada um com o seu aluno, tem lá na prefeitura uma equipe da educação permanente continuada, que fica de apoio. Mas não é a mesma coisa do que está dentro da instituição, vendo o dia a dia.
3- Deveriam ocorrer em qualquer espaço, mas não ocorrem, tenho certeza disso. Pelo fato de estar na universidade, temos o espaço, o tempo reservado para tal. Então, ninguém fala que quarta-feira de manhã temos que atender, porque quarta-feira de manhã é o dia da supervisão. Acho que se estivesse em outro espaço, muito provavelmente não ia acontecer. Agora, levando em consideração que estamos em um espaço de formação e que deveríamos primar por um trabalho profissional com qualidade, e também uma supervisão de estágio com qualidade, pensando que a universidade tem uma articulação com a faculdade de serviço social e o projeto ético-político, a gente não poderia deixar de fazer de outra forma. Reconheço que talvez se você fizer a mesma pergunta em outros espaços que não são da Uerj, não vai obter essa resposta. Porque quando eu trabalhei em outro espaço, não tinha reserva, era o estagiário junto no atendimento e vinha o outro atendimento e o outro. Lá, garantíamos 2 horas para fazer supervisão, que era supervisão de tudo. Não cabe tudo dentro de 2 horas.
4- Acho que é diferente, pelo menos na minha experiência, porque já fui supervisora em hospitais de emergência, e, realmente, lá não tem espaço. É diferente daqui, se eu falar que tem supervisão e vamos fechar o serviço, vamos fechar e não tem atendimento. Aqui conseguimos garantir isso. Inclusive agora conseguimos garantir dois turnos, por causa da aula da residência [...] lá nos hospitais de emergência que eu trabalhei, pelo menos, isso é totalmente impossível. É uma oportunidade privilegiada de formação e também contribuir para uma formação realmente mais qualificada.
5- Como eu disse antes, eu acho que por mais que tenhamos desafios aqui, ainda considero esse espaço privilegiado para ensinar as pessoas, e os usuários e os profissionais entendem bem o que é ter a presença do estagiário, inclusive, de residentes, e não têm questionamentos em relação a isso. Mas pensando no estágio em si, eu acredito que se estivesse em outro espaço, seria basicamente o mesmo processo, porque colaborar para a formação profissional de outra pessoa, nesse sentido, eu acho que não teria muita diferença, talvez em outros espaços eu teria mais desafios, estou elucubrando, porque eu não tenho certeza, mas talvez fosse mais difícil, mas colaborar enquanto supervisora, provavelmente seria mesma coisa.
6- Independente do espaço eu faria como eu faço. Eu aprendi com esse espaço universitário, e acho que faria com o mesmo zelo. Não sei se eu teria esse espaço para fazer, essa que é, às vezes, a grande questão. Será que iam me deixar parar para discutir, porque fechamos o serviço quarta à tarde, aqui há um respeito sobre essa atitude, eu não sei se em outro lugar seria entendido da mesma maneira, de você poder fechar, estudar e parar a assistência.
7- Sobre isso, minha experiência como supervisora de campo, ela é diminuta, está apenas começando. Mas eu tive alguma experiência como supervisora acadêmica, visitei outros campos de outras instituições da área da saúde, e eu percebia que, por mais que houvesse um esforço, às vezes individual da colega, isso não era suportado do ponto de vista das relações de trabalho, da configuração mesmo do cotidiano do trabalho [...] então, aqui é um espaço privilegiado tanto do ponto de vista físico, estrutural, mas também, enquanto gestão, eu acho que o trabalho que tentamos fazer é exatamente dar visibilidade para o que estamos fazendo aqui, que é muita coisa, mas não é

> nada fora do nosso horizonte profissional, das nossas atribuições como servidoras públicas. Eu não tenho dúvidas que a construção que conseguimos ter aqui, com espaços de supervisão, de supervisão ampliada, de reuniões de estágio, seminário de estágio como processo avaliativo do estágio durante o semestre, trabalho conjunto do estágio com os residentes, eu não sei, eu não tenho como avaliar como é no Hupe, mas essa confluência de personagens, de sujeitos, traz um enriquecimento para o trabalho, para a formação desses estudantes e para nossa formação cotidiana, eu acho maravilhoso, eu espero que tenham outras experiências exitosas como a nossa. E, enquanto unidade de saúde desta universidade, nós também temos responsabilidade direta sobre essa formação e teria em qualquer outro espaço, mas aqui, muito mais e pela continuidade desse processo. Por isso, acho que temos ainda que caminhar mais, mas não tenho dúvida da qualidade do que estamos executando no processo de estágio.
> 8- Difere com certeza, porque acho que estar dentro de uma unidade docente assistencial traz muitas demandas, traz requisições que lá fora não nos trazem. Então, eu acho que tem algo até mais qualificado, uma exigência maior. Acho também que quando o aluno está numa faculdade que não tem um campo exclusivo, isso fica muito diluído, muito solto. Aqui na Uerj, temos uma coisa muito mais organizada e uma cobrança também. Esse aluno consegue dialogar muito mais no campo e na academia, mas acho que temos que pensar que a universidade te traz uma responsabilidade no ensino, na pesquisa, na extensão, e nos coloca o tempo todo para estar numa atualização, chama a gente para diferentes frentes de trabalho, então é preciso pontuar isso [...] então é diferente sim, porque a uma unidade universitária vai te exigir muito mais do que um outro espaço sócio-ocupacional.
> 9- Eu acho que faz toda a diferença estar no espaço de formação. Então, é diferente o aluno ser estagiário num hospital de emergência ou até em outro setor e ser estagiário aqui. Quer dizer, não vou nem dizer, porque eu não sei, nunca fui de outro hospital ou nunca tive estagiário em outro hospital, mas acho que quando estamos numa instituição de formação, que tem toda essa preocupação, faz diferença sim no processo de formação do estagiário. Aqui temos um turno para fazer supervisão, para tudo, ninguém atende, isso acontece porque você está dentro de um espaço de formação, mas será que acontece em qualquer lugar? Eu acredito que não, porque ouço as colegas que falam das suas experiências e elas sempre falam que não temos noção do que é estar em um outro espaço. Claro que existe um processo de formação, a pessoa vai aprender, mas não se tem o mesmo cuidado, o tempo separado, a supervisão, todo esse processo.

Todas afirmaram que as ações de supervisão têm maior qualidade porque estão inseridas em um espaço de formação, que conseguem garantir carga horária e tempo para pensar e fazer a supervisão e que a instituição/gestão não interfere nesta decisão, uma vez que, em alguns momentos, é necessário suspender à assistência, ou seja, não realizar atendimento à população em determinados dias e horários para executar as ações de supervisão de estagiários, como também de residentes. Interessante notar que duas supervisoras relataram que fariam do mesmo jeito se estivessem em outros espaços profissionais. Este posicionamento talvez esteja associado ao fato de que ambas só trabalharam como assistente social dentro da Uerj e não tiveram outras experiências profissionais como supervisoras em outros espaços

sócio-ocupacionais, mas ainda assim, levantaram a incerteza de poder realizar da mesma forma, ou seja, não tinham certeza se conseguiriam espaço institucional para isso. Algumas relataram ainda que em outros espaços profissionais que já trabalharam, tanto na área da saúde como em outras áreas, como a assistência social, o que é realizado e da forma que é realizada a supervisão, seria muito difícil acontecer nesses outros espaços, entendendo o Complexo de Saúde da Uerj como um espaço privilegiado para campo de estágio.

Vivemos hoje nos espaços profissionais, relações de trabalho cada vez mais precarizadas, com vínculos frágeis, sem garantia plena dos direitos trabalhistas, relações cada vez mais hierárquicas, que fortalecem as relações de poder e fragilizam as possibilidades de organização dos trabalhadores e restringem cada vez mais a autonomia dos profissionais. Estes aspectos estão presentes nas exposições orais das supervisoras de campo como desafios impostos pelas novas configurações do mundo do trabalho, inclusive na saúde, para o Serviço Social como vimos no capítulo II deste trabalho, e, que, portanto, as condições de trabalho e vínculo podem afetar a forma como acontecem as ações de supervisão direta de estágio, trazendo alguns limites para sua realização.

Esta questão também é observada na explanação oral da assistente social/supervisora de campo que participa da Coordenação de Estágio e Extensão, quando indagada sobre as atribuições desta coordenação. Ela aponta que uma das suas atribuições é a viabilização de campos de estágio de acordo com os parâmetros estabelecidos na PNE, mas que os campos são atravessados pelas condições de trabalho das supervisoras e pelas relações de precarização que o trabalho vem sofrendo em nossa sociedade atualmente, como podemos ver a seguir:

> [...] é viabilizar campos de estágio que tenham a possibilidade de uma contribuição qualitativa na formação de estudantes, que garantam espaços, com uma garantia de ética profissional, de condições de trabalho adequadas para que a profissional possa receber o estudante, mas sabemos também que, no quadro que vivemos, dos espaços sócio-ocupacionais do serviço social, há muita precarização dos vínculos de trabalho, há muita precarização das condições de trabalho. Então, nós acompanhamos de uma certa forma essas questões, tentando contribuir com as equipes profissionais em algumas situações.

Assim, observa-se que a profissão se materializa nos diversos espaços sócio-ocupacionais, que também são campos de estágio, por meio dos processos de trabalho nos quais estão inseridos os supervisores/assistentes sociais. Isto significa dizer, como salienta Ribeiro (2010), que as possibilidades estabelecidas no processo

de formação do aluno/estagiário sofrem interferências das determinações e da lógica do mercado de trabalho do assistente social, isto é, das instituições campos de estágio. Assim, em alguns momentos, a articulação entre a formação e o trabalho profissionais para fins de estágio torna-se um desafio, pois, muitas vezes, são antagônicos aos interesses que regem esses dois espaços. Tal antagonismo se revela na diferença existente entre os objetivos profissionais e institucionais. Muitas vezes, os objetivos do Serviço Social em relação às suas ações profissionais e suas ações de formação junto à estudantes/estagiários vão de encontro aos interesses e objetivos institucionais para o Serviço Social, trazendo impactos no processo formativo desses estudantes.

Quando perguntamos as supervisoras acadêmicas se elas percebem alguma diferença entre as ações de supervisão realizadas pelas assistentes sociais do Complexo de Saúde da Uerj, em comparação com outros espaços profissionais, ambas reforçaram que os alunos/estagiários apontam durante a disciplina de estágio que possuem espaço para supervisão, que as supervisoras refletem com eles o cotidiano do trabalho profissional, lêem textos, entre outras ações. Além disso, apontaram que a articulação com os campos de estágio é muito mais facilitada, pois as supervisoras têm maior disponibilidade, inclusive para recebê-las nos campos de estágio, realidade que não ocorre em outros espaços sócio-ocupacionais, como percebemos a seguir nesta exposição oral:

> [...] eu acho que esse é um dos desafios da disciplina. Porque eu estou falando que a disciplina precisa se articular com o campo, mas a depender dos campos é mais difícil. Então eu já tive disciplina de saúde que eram campos externos, então era Caxias, era São Gonçalo, era Bonsucesso, era Campo Grande. E isso impossibilitava que eu estivesse tão organicamente nesses espaços [...] para que haja articulação a gente tem que ter interesse e disponibilidade dos sujeitos envolvidos. Precisa ter dispositivos institucionais que garantam isso, condições institucionais que garantam isso. Não depende só da vontade. Preciso ter tempo para isso, para planejar, para organizar, para ir aos campos e tal. Então por isso que um campo, quando ele está estruturado dessa forma, ele já cria maiores condições para que a gente possa fazer esse trabalho de forma mais qualitativa.

Portanto, o Complexo de Saúde da Uerj, por ser composto de unidades de saúde docente assistenciais, vinculadas a universidade e, também, por ainda não estar ligado aos novos modelos de gestão dos hospitais universitários federais vinculados à EBSERH, que fortalecem cada vez mais a parceria entre o setor público e o privado, entendendo as atividades de ensino, pesquisa e extensão, fundamentais no processo formativo, como fontes de despesa, nos parece apresentar menores

impactos negativos na formação profissional e ainda, consegue proporcionar para os estudantes de Serviço Social, ações de ensino de qualidade, por meio do estágio supervisionado.

4.2.3 Supervisão direta de estágio e processos de trabalho no Complexo de Saúde da Uerj

O estágio supervisionado está intrinsecamente ligado a três componentes essenciais: o projeto de formação profissional, o processo de supervisão (tanto acadêmica quanto de campo) e o trabalho profissional. Assim, para refletir sobre as práticas de supervisão direta no estágio em Serviço Social, é indispensável compreender a atuação dos assistentes sociais envolvidos nesse processo, em todas as suas dimensões, como rotinas, fluxos de atendimento, condições e instrumentos de trabalho, atividades desenvolvidas, projetos em curso e dinâmicas institucionais. É também necessário entender como se desenvolve o estágio e a supervisão, desde a sua organização até à implementação, dentro dos contextos de trabalho onde esses profissionais estão inseridos, uma vez que a forma como o estágio é desenvolvido tem impacto direto na formação dos alunos e estagiários da Uerj que participam desses campos de estágio. Isso porque acreditamos que nosso projeto de formação profissional se concretiza por meio de um currículo que articula teoria e prática, sendo o estágio um momento singular que deve promover a integração entre o processo formativo e o exercício profissional.

É do nosso conhecimento que, no exercício cotidiano da profissão, existem condições objetivas que podem tanto dificultar quanto favorecer a construção e o fortalecimento de um perfil profissional alinhado aos princípios ético-políticos do atual projeto profissional. Desse modo, não é possível refletir sobre as ações de supervisão direta de estágio sem considerar a forma como se desenvolve o trabalho dos assistentes sociais no Complexo de Saúde da Uerj. Afinal, o estágio integra, de maneira indissociável, tanto o processo formativo dos estudantes quanto os próprios processos de trabalho nos quais estão inseridos os assistentes sociais da PPC, HUPE, NESA e NAI.

Dessa maneira, levando em consideração que estamos refletindo sobre o trabalho profissional, é fundamental iniciarmos tal reflexão pelos objetivos que tal

trabalho pretende alcançar. Isto porque, quando pensamos em realizar uma determinada ação profissional, antes de tudo é necessário saber o que queremos alcançar com aquela ação, onde queremos chegar. Assim, iniciamos nossa reflexão pelos objetivos profissionais apontados pelas supervisoras de campo e acadêmicas dentro de seus processos de trabalho, uma vez que, o trabalho profissional pressupõe uma relação direta entre as requisições/objetivos institucionais e os nossos objetivos como assistentes sociais, que, nem sempre, são os mesmos. Essa relação demanda um posicionamento perante a instituição, a população usuária e os demais profissionais inseridos, no nosso caso, no trabalho coletivo em saúde. Para esta questão sobre os objetivos profissionais no campo de trabalho que atuam, as supervisoras de campo responderam o seguinte:

> 1- Atuar dentro de uma perspectiva de garantia de direitos, de concepção ampliada de saúde e em consonância com o nosso projeto ético político profissional. Garantir uma atuação alinhada a uma concepção de saúde, considerando os determinantes sociais do processo saúde doença. Buscar olhar para a saúde não só focada no sujeito, não só focada na questão da doença que ele traz, mas olhar para esse usuário, considerando-o como um todo, na sua totalidade, considerando o meio que ele vive, as suas condições de vida e trabalho, de saúde, as suas interações sociais. Agora, dentro de uma perspectiva mais geral, dentro do trabalho do ambulatório, é colaborar com o trabalho coletivo em saúde, de forma que possamos qualificar e garantir o acesso à saúde desse usuário.
> 2- Eu acho que o meu objetivo nesse momento é poder fazer a minha atuação profissional, em todas as frentes que estou envolvida, supervisão, na assistência direta ao usuário do plantão social, no estágio, que eu possa atender as demandas que chegam da forma mais qualificada possível. É o que eu tento fazer dentro da realidade e das condições objetivas que nós temos também. Tentar propor uma supervisão de qualidade, conseguir ofertar uma escuta qualificada e tentar manter um acompanhamento, tentar articular a rede mesmo dentro das limitações que temos trabalhado na secundária, que esse tem sido um dilema para mim. E tentar dar conta do que me chega, das demandas.
> 3- Então, um dos objetivos é compor a equipe multiprofissional para prestar uma atenção integral a saúde do idoso e o outro seria contribuir para a formação de recursos humanos, nessa perspectiva mais integral, falando de serviço social na perspectiva crítica para lidar com essa população idosa, e pensando mais especificamente no trabalho é possibilitar ao idoso e familiares, o acesso as políticas públicas, trabalhar com eles essa dimensão dos direitos sociais, então, pensar acesso, pensar a própria dinâmica da organização das políticas públicas de saúde para eles.
> 4- É o atendimento de qualidade, evoluir profissionalmente, contribuir com a formação do estagiário, contribuir também com a aprendizagem dos residentes no processo formativo, no ensino e serviço, desempenhar meu trabalho da melhor forma possível. E vou aprendendo também, profissionalmente. É um espaço desafiador e de muito aprendizado. Já aprendi bastante desde que cheguei e acho que a tendência agora é aprender mais.
> 5- Como você viu, já estou no final de carreira. Já estou pensando em me aposentar. Então, não penso em fazer mestrado, não penso mais em academia, não pensei antes por vários motivos na minha vida. E hoje, eu não tenho esses objetivos, meu objetivo é ficar na assistência e fazer o que eu faço, mas com qualidade, ter um olhar, ter uma escuta.

6- O objetivo sempre é que consigamos fazer um trabalho de melhor qualidade, um trabalho que realmente tenha uma importância para o usuário. Eu penso na instituição também. Por exemplo, o Hupe, eu acho que temos que prezar por esse nome, prezar pelo nome Uerj. E o serviço social aqui dentro ter esse destaque também. Isso falo enquanto gestora. Enquanto assistente social, acho que temos atritos muitas vezes com a instituição. Aqui, menores do que em outros espaços. Temos a nossa autonomia que é relativa, então conseguimos organizar o trabalho, falar não para alguns médicos, algumas coisas, que em outros espaços que eu já trabalhei não conseguimos. Acho que enquanto assistente social é mais difícil, muitas vezes você pensar só no objetivo institucional. Por exemplo, desocupar leito, é um objetivo institucional e isso não é o nosso objetivo. O nosso objetivo é a qualidade, é o direito daquele paciente que, muitas vezes, vai em atrito com a instituição. Mas, vejo que na gestão, temos essa questão de mediar, de pensar o que o serviço social também pode colaborar na instituição e traz um pouco essa aproximação com a direção. Porque o nosso trabalho como gestão não é só ser assistente social, é o serviço como um todo. Então como gestora, eu ainda não consigo pensar só como objetivo de assistente social.
7- Meus objetivos profissionais? Difícil. Mas o que considero principal é que consigamos, de fato, assegurar para esses usuários o acesso aos seus direitos sociais. Além disso, tentar através desse grande objetivo, que é o que temos mais dificuldades por conta de todas as políticas sociais, o Estado e tudo mais.... é a comunicação, de estabelecer as trocas, os vínculos com a própria equipe multidisciplinar. Acho que esses são os dois grandes objetivos.
8- Em relação à área, talvez futuramente conhecer outra área para atuar. Eu acho que ser servidora pública e ficar até minha aposentadoria no mesmo setor, é um pouco ruim, apesar de que, nesse momento, estou bem satisfeita com a área, mas eu gostaria de conhecer outros setores também e, contribuir para a formação, enquanto assistente social, preceptora, supervisora no hospital universitário, não desanimar dessa função que é intrínseca. Se nós estamos no hospital universitário, também temos que estar dispostas a fazer isso.
9- O meu objetivo é tentar, nesse atendimento, ouvir o usuário, entender como é que ele se relaciona com esse mundo, como é que o serviço pode dar essa oportunidade do debate sobre as questões e olhar esse contraponto que a família traz também. Quando você está dentro de um setor como esse, é olhar para essa política, trabalhar com a política, olhar para esses direitos, mas também, dar voz, que é importante ser dada ao usuário. Acho que meus objetivos circulam por aí.
10- A primeira coisa que me parecia interessante era tentar articular melhor a faculdade de serviço social com o campo, com a policlínica. Porque quando eu fui chamada a ocupar a gestão aqui, foi um convite e lembrei da minha experiência como supervisora acadêmica e a dificuldade de articular o campo com a supervisão acadêmica. Além disso, eu como uma pesquisadora da área da saúde, me interessava também poder ter uma aproximação mais cotidiana com a política de saúde, com os usuários também. Por isso, participei do fórum de saúde assim que começou, entrei nessas articulações, mas sentia que precisava conhecer mais, factualmente, o cotidiano do exercício profissional. Então, tinha esse objetivo pessoal, que é profissional também.
11- Então, elencar todos eu não saberia, pois são vários, mas na verdade de forma geral seria uma atuação que dialogue, claro que temos que estar tentando se atualizar para alcançar isso, mas que dialogue mesmo com os nossos princípios éticos políticos, previstos no nosso código de ética, em favor da classe trabalhadora. Porque eu acho que temos que demarcar isso. Ou seja, se temos realmente pensado ações que coadunam com a classe trabalhadora, em favor dos direitos sociais, uma atuação que busca ser crítica. Eu me cobro muito para uma atuação criativa, Iamamoto fala isso, e às vezes, algumas pessoas acham muito abstrato. Mas eu gosto muito de colocar essa criatividade nos espaços de sala de espera, na supervisão de

> estágio. Então, não saberia elencar vários, mas acho que é isso, uma atuação que seja na perspectiva crítica a favor da classe trabalhadora, em busca desses direitos.
> 12- Eu acho que é estruturar um trabalho que ofereça formação, porque estamos aqui para isso, já que escolhemos estar nesse espaço, nessa universidade. Mas acho que, às vezes, nos frustramos por não conseguir oferecer o que gostaríamos e também ter mais estagiários. Por exemplo, o estágio é algo que mora no meu coração, eu gosto muito de ser supervisora, só que não temos pernas para receber mais estagiários. Eu me formei na Uerj, fui estagiária aqui, eu sei a importância que esse espaço, esse serviço, teve na minha formação. Infelizmente, sentimos que não conseguimos ainda alcançar essa organização, essa estrutura, por conta de tudo que estamos falando, da falta de tempo, da falta de profissional, para poder organizar a área que é um campo gigante, que tem milhões de especialidades, e, precisaria de muitos outros profissionais para poder ocupar essas áreas, para conseguir dividir o trabalho, montar projetos.... Então, acho que o meu objetivo de trabalho seria esse, seria organizar e estruturar melhor esse trabalho. Eu sei que não depende só do que eu quero, da minha vontade de fazer, mas se eu tiver que falar, seria esse.

A partir das exposições orais das supervisoras de campo entrevistadas, percebemos que, mesmo trabalhando na mesma área, todas possuem objetivos profissionais bem diferentes. Esta constatação é de extrema importância, pois demonstra que cada profissional é um sujeito social, que constrói sua trajetória e direciona os rumos da sua ação profissional. Como já apontamos, as ações dos profissionais expressam as concepções que estes têm do Serviço Social e da sociedade e, tais ações também são dependentes dos determinantes sócio-históricos envolvidos na realidade social. Ou seja, as mudanças que ocorrem na sociedade vão determinar as condições histórico-materiais e ideopolíticas que traçam as possibilidades e limites do exercício profissional.

Podemos perceber também, a partir das respostas das entrevistadas, que mesmo apresentando objetivos profissionais diversos, a maioria converge para a preocupação com a qualidade dos serviços prestados, para a qualidade do trabalho realizado junto aos usuários e os alunos e residentes no cotidiano do exercício profissional. Isto nos remete para a busca de consolidação, pelas profissionais entrevistadas, dos princípios contidos no atual Código de Ética profissional, tais como: o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional.

Esta preocupação com a qualidade do trabalho realizado apareceu com frequência nas supervisões de campo observadas. Todas as supervisoras que estavam nas supervisões chamaram a atenção para a necessidade de trazer a determinação social do processo saúde doença para pensar o trabalho profissional,

articulando com as dimensões profissionais (teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa) e fortalecendo a relação teoria prática o tempo todo no nosso cotidiano profissional. Uma supervisora em especial, ainda ressaltou a importância da dimensão investigativa, da necessidade de sempre “fazermos perguntas para o cotidiano”, ou seja, buscar sempre ir além da superficialidade dos fenômenos imediatos, tendo visão ampla da dinâmica social e o entendimento sobre as desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista com suas especificidades e novas roupagens em decorrência dos processos históricos que redimensionam as expressões da questão social na atualidade.

Guerra (2018) afirma que a dimensão investigativa é uma mediação fundamental entre a dimensão teórico-metodológica e o cotidiano, pois possibilita a revisão crítica dos fundamentos técnicos, teóricos e ético-políticos que sustentam a atuação profissional. Essa dimensão é crucial para o desenvolvimento da profissão, na medida em que identifica tendências, permite antecipar cenários, reconstruir os objetos de intervenção, captar novas demandas e redefinir as demandas sociais — representando, assim, um espaço de inovação. É por meio dessa dimensão que se torna possível realizar uma crítica ontológica do cotidiano. Além disso, a investigação permite a produção de conhecimento voltado para os interesses das camadas populares, que são os principais usuários das instituições com as quais nos vinculamos.

Dentro da perspectiva da competência e busca por qualificação profissional, as supervisoras de n° 2, 4, 5, 6 e 9 expressaram objetivos vinculados à qualificação profissional, mas mencionaram que a motivação para a busca destas qualificações e/ou capacitações era a realização de um trabalho de maior qualidade, um trabalho que pudesse intervir na realidade social, trazendo, cada vez mais, melhores resultados e também que ajudasse na formação profissional de estudantes e/ou residentes.

Nesse sentido, outro ponto que percebemos foi que grande parte das supervisoras têm o objetivo de contribuir com a formação profissional de outras assistentes sociais e alunos, como apontado nas exposições orais das supervisoras de n° 3, 8, 10 e 12. Ficou bem evidente a necessidade e a preocupação em se capacitar, para cada vez mais melhorar esta formação, levando em consideração, sobretudo, que estão inseridas em um espaço universitário e que este processo está intrínseco aos seus processos de trabalho.

Um aspecto que apareceu de forma recorrente na maioria dos relatos foram objetivos vinculados à garantia de acesso aos direitos sociais, principalmente, à saúde, na medida em que, as supervisoras estão inseridas profissionalmente na área da saúde. Esta preocupação das supervisoras, nos remete a outro princípio do nosso Código de Ética que buscam consolidar no seu cotidiano profissional, que é a ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras. Este princípio reforça o nosso compromisso de luta pelos direitos da classe trabalhadora estabelecido a partir das reflexões e novos direcionamentos ocorridos no Movimento de Reconceituação e no de Renovação no Brasil, fundamentalmente, no final dos anos de 1970, em que o Congresso da Virada se torna o grande marco do Serviço Social na mudança de seu posicionamento ético-político, com a recusa da herança conservadora da profissão, como já discutido no primeiro capítulo deste estudo. Tal posicionamento, que dá corpo a dimensão ético-política da profissão, pressupõe um trabalho profissional comprometido com os interesses da classe trabalhadora, com a equidade e justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais, com a liberdade, ampliação e a consolidação da cidadania e a vinculação a um projeto societário em superação a ordem social capitalista.

Entretanto, é interessante ressaltar que, muitas vezes, os assistentes sociais vinculam este objetivo da garantia pelos direitos sociais como o objeto de intervenção do Serviço Social, entendendo o direito como nosso objeto de atuação profissional e não as expressões da questão social.

Segundo Iamamoto (2012), a questão social revela as desigualdades existentes entre as classes sociais nos âmbitos económico, político e cultural, sendo atravessada também por assimetrias nas relações de género, nas especificidades étnico-raciais e nas particularidades regionais. Essas desigualdades comprometem o acesso de amplos grupos da sociedade civil aos bens produzidos pela civilização. Com um caráter estrutural, a questão social impacta profundamente a vida das pessoas, manifestando-se na luta pelo exercício pleno da cidadania, pela garantia de todos os direitos humanos. Trata-se de um processo marcado tanto por acomodações quanto por resistências, que se constroem diante das desigualdades sociais, refletindo a consciência crítica e a mobilização em defesa do reconhecimento dos direitos de todos os sujeitos sociais. É precisamente nesse contexto de tensões e disputas que

se insere o nosso trabalho. Assim, muitos assistentes sociais compreendem que precisam garantir os direitos sociais e, caso não consigam, não atingiram seu objetivo ou não deram conta do seu objeto de intervenção, algo que percebemos em algumas das explanações das supervisoras de campo, como as supervisoras de n° 3 e 7, principalmente. Porém, o Serviço Social não pode ser responsável pela resolução das expressões da questão social.

Este entendimento pode levar a ações profissionais superficiais, sem as devidas reflexões sobre a realidade da população usuária, suas condições de vida e trabalho nos moldes da sociedade capitalista, reproduzindo práticas que beiram o fatalismo e/ou o messianismo na profissão. Ou seja, diante deste entendimento, podemos ter dois comportamentos frente ao exercício profissional:

> a) de um lado, o fatalismo, inspirado em análises que naturalizam a vida social, traduzido numa visão "perversa'" da profissão. Como a ordem do capital é tida como natural e perene, apesar das desigualdades evidentes, o Serviço Social encontrar-se-ia atrelado às malhas de um poder tido como monolítico, nada lhe restando a fazer. No máximo, caberia a ele aperfeiçoar formal e burocraticamente as tarefas que são atribuídas aos quadros profissionais pelos demandantes da profissão;
> b) de outro lado, o messianismo utópico, que privilegia as intenções, os propósitos do sujeito profissional individual, num voluntarismo marcante, que não dá conta do desvendamento do movimento social e das determinações que a prática profissional incorpora nesse mesmo movimento. O messianismo traduz-se, numa visão "heróica", ingênua, das possibilidades revolucionárias da prática profissional, a partir de uma visão mágica da transformação social (Iamamoto, 2000, p.115/116).

Portanto, para não cairmos nestas posturas profissionais, como nos diz Iamamoto (2012), é essencial desenvolver a capacidade de perceber, nas demandas individuais, tanto as dimensões universais quanto as particulares que elas possuem. Quando se compreendem as condições de vida das pessoas atendidas, o assistente social passa a dispor de informações valiosas que, analisadas sob uma perspectiva teórico-crítica, permitem compreender e expor novas dimensões e complexidades da questão social, que constantemente desafiam o seu exercício profissional diário. Essa reflexão precisa se concretizar no cotidiano do trabalho, pois a questão social manifesta-se nas mais variadas situações trazidas pelos usuários dos serviços: na falta de atendimento e acesso aos cuidados de saúde, na falta de habitação, nas deficiências da assistência social, nas condições de vida fragilizadas das famílias, nas situações de pessoas em situação de rua, nas lutas por direitos trabalhistas, na violência doméstica, entre muitos outros exemplos. É crucial entender que a análise ampla da questão social reflete uma realidade concreta que se expressa na vivência

diária das pessoas. “Este reconhecimento permite ampliar as possibilidades de atuação e atribuir dignidade ao trabalho do assistente social, porque ele não trabalha com fragmentos da vida social, mas com indivíduos sociais que condensam a vida social” (Iamamoto, 2012, p.53).

Também observamos durante os relatos das supervisoras de campo que duas destacaram como objetivo a contribuição para o trabalho coletivo em saúde, buscando sempre a articulação com as outras categorias profissionais. Este ponto é importante, pois percebe-se que as supervisoras compreendem que o trabalho do assistente social na área da saúde faz parte de um trabalho coletivo, uma vez que temos diversos profissionais atuando conjuntamente nas unidades de saúde.

No Complexo de Saúde da Uerj, o assistente social está inserido em determinado processo de trabalho na área de saúde pública que pressupõe a oferta de serviços em saúde, tais como: prestar orientação relacionada ao direito à saúde, tratamentos clínicos, exames, ações de promoção e prevenção à saúde, etc. Todo processo de trabalho na saúde pode ser realizado de forma uni ou multiprofissional, mas sempre em um contexto de integração dos saberes profissionais que operam o cuidado à saúde da população usuária do serviço. No caso do Complexo, o assistente social pode trabalhar de forma multiprofissional, quando está realizando suas atividades profissionais diretamente dentro dos ambulatórios e/ou enfermarias, compondo aquela equipe ou uniprofissional, quando realiza tais atividades nos plantões sociais do Serviço Social, por exemplo. Entretanto, é importante salientar que ainda assim, o profissional necessita do trabalho conjunto dos demais profissionais de saúde da unidade para realizar o atendimento e o acompanhamento dos usuários.

De maneira geral, a partir das exposições orais das supervisoras e das observações realizadas nas unidades de saúde do Complexo de Saúde da Uerj, as assistentes sociais envolvidas em ações de supervisão estão inseridas em processos de trabalho multiprofissionais em ambulatórios e enfermarias. Os atendimentos sociais são realizados por meio de agendamento e/ou demanda espontânea. Também são realizados muitos atendimentos a partir de encaminhamentos de outros profissionais de saúde da própria equipe multidisciplinar que compõe os ambulatórios e enfermarias ou de profissionais de outras equipes dentro da unidade de saúde. Como as assistentes sociais atendem um público bem diverso, com várias demandas, muitas vezes, também há necessidade de atendimentos e trabalho com as famílias dos usuários. Além dos atendimentos sociais, as profissionais possuem um

quantitativo de acompanhamentos sociais muito significativo, devido à complexidade das situações apresentadas pela população usuária. No que se refere ao trabalho desenvolvido nas enfermarias, não há uma busca ativa de leito a leito. Normalmente, a assistente social conversa com a equipe multidisciplinar para identificar as possíveis demandas para o Serviço Social e, após avaliação das demandas, realiza os atendimentos necessários. Essa identificação também ocorre por meio do sistema do prontuário eletrônico, onde são emitidas solicitações de pareceres pelo Serviço Social. Isso porque, existe uma demanda muito grande para uma equipe reduzida dar conta, portanto, sendo necessário a busca de estratégias para atender o maior número de demandas possível e de forma qualificada.

Dessa maneira, apoiados nas reflexões de Cotrim (2009) sobre o modo de produção capitalista, quando explicita que o produto é gerado por um trabalhador coletivo, isto é, um conjunto de trabalhadores individuais que possuem funções diferentes na organização do trabalho (intelectuais, técnicas, mecânicas, acessórias, etc); podemos afirmar que o processo de trabalho na saúde é um processo de trabalho coletivo, sendo que cada um é responsável por uma parcela da produção, na medida em que cada trabalhador, inclusive o assistente social, contribui de alguma forma para o cuidado à saúde dos usuários do SUS.

Como explicita Duarte (2014), num contexto em que há uma integração entre as diferentes áreas envolvidas no cuidado em saúde — uma vez que esse trabalho, na prática, não acontece de forma isolada —, é fundamental considerar as particularidades do processo de trabalho que envolve a prestação de serviços, como é o caso do setor da saúde. Este tipo de trabalho possui características próprias e traz implicações específicas, sobretudo para as equipes que atuam diretamente nos cuidados de saúde. Sendo assim, é fundamental refletir sobre o trabalho em equipe, e torna-se necessário que as atribuições do assistente social sejam claramente definidas e partilhadas com os demais profissionais. Dessa forma, garante-se a perspectiva da interdisciplinaridade como uma abordagem essencial a ser valorizada no trabalho em saúde.

Esta valorização e importância do trabalho interdisciplinar também ficaram evidentes nas observações das supervisões de campo realizadas. Em vários momentos, as supervisoras destacaram esta questão, ao abordarem com os estagiários os atendimentos sociais realizados e em acompanhamento nos diferentes ambulatórios e/ou enfermarias. Explicitaram a necessidade de uma equipe

multidisciplinar para atender melhor os usuários, levando em consideração os determinantes sociais do processo saúde doença; a importância do espaço de reunião de equipe, quando há, para auxiliar na construção de um atendimento cada vez mais qualificado à população usuária. Também apontaram durante a supervisão as dificuldades e limites do trabalho interdisciplinar no Complexo de Saúde da Uerj, devido a visão mais crítica do Serviço Social, o que traz vários momentos de embate e enfretamento que são necessários diante da reprodução de um modelo ainda com traços biomédicos, muitas vezes, não só da categoria médica, mas também da enfermagem, nutrição etc.

Segundo os Parâmetros para a atuação de assistentes sociais na política de saúde (2013), o assistente social, ao integrar equipes de trabalho no setor da saúde, contribui com uma perspectiva própria na análise das condições de saúde dos usuários, bem como com competências específicas na condução das intervenções. Estas particularidades distinguem-no dos demais profissionais da área, como médicos, enfermeiros, nutricionistas, entre outros. Assim, compreende-se que cada profissão, de acordo com a sua formação acadêmica e técnica, possui saberes e capacidades distintas para a execução das suas ações.

Conforme defende Iamamoto (2012), o trabalho coletivo não anula as competências e responsabilidades de cada profissional; pelo contrário, torna ainda mais necessária a sua definição clara. Dessa forma, a atuação em equipe exige do assistente social um compromisso firme com os seus princípios ético-políticos, conforme estabelecido nos principais documentos normativos da profissão — como o Código de Ética Profissional e a Lei de Regulamentação da Profissão, ambos de 1993, e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996. Nesse sentido, no que se refere ao trabalho coletivo em saúde, também se faz necessário, ações de planejamento, por meio de reuniões de equipe, atividade mencionada por todas as supervisoras como uma ação fundamental para as ações interdisciplinares, com o intuito de qualificar e aprimorar o cuidado em saúde, fomentando um atendimento integral dos usuários. Entretanto, durante as entrevistas, mencionaram que são poucas as equipes que possuem este espaço e/ou buscam realizar no cotidiano profissional, diferentemente do Serviço Social, que, segundo relato das supervisoras de campo, fomenta constantemente esses espaços de troca, de planejamento das ações, também garantindo a autonomia profissional das assistentes sociais no Complexo de Saúde da Uerj, como podemos perceber nas exposições orais a seguir:

> Temos uma coordenação do departamento de serviço social, que me direcionou para alguns setores que tinham demandas, mas acho que temos maior autonomia. Ela é sempre relativa, como eu já falei, mas eu acho que temos um pouco mais de autonomia e acho também que temos um diálogo, apesar de às vezes os ânimos se exaltarem. Mas temos um diálogo para repensar o processo de trabalho e as ações profissionais. Acho que avançamos muito, porque existe um debate coletivo, a partir de reuniões das próprias divisões, dos espaços que cada profissional ocupa, que são diferenciados. Então, assim, a gestão garante a participação daquele profissional em determinados espaços, determinados projetos de extensão, pensar o processo de trabalho é garantido. É garantida a participação, apesar de ter a direção, que eu sou do plantão social, mas eu tenho esses outros espaços, então é organizado em alguma medida pela coordenação no departamento, mas acho que são respeitados espaços que ocupamos em um projeto de extensão e por aí vai, além do trabalho que é coletivo, que é o trabalho com a equipe de saúde, fisioterapeuta, médico, nutricionista, etc. Então, tenho autonomia, quase que total, e existe a carga horária garantida para vários tipos de ação, atendimento, extensão, estágio, preceptoria, essas coisas.
>
> Nós conseguimos desenvolver um trabalho, não tem muitas interferências externas, a chefia nos deixa livres. Se eu quiser desenvolver um trabalho, se quiser fazer alguma pesquisa, temos condições de fazer, temos essa liberdade. Não tem interferência da chefia, temos as nossas responsabilidades e nós definimos nosso trabalho.

Assim, tendo em vista que, o profissional de Serviço Social tem na execução, planejamento e gestão das políticas sociais um dos seus campos de trabalho, e que, atualmente, este campo tem colocado muitos desafios para os assistentes sociais no exercício efetivo da profissão dentro do mercado de trabalho, como no caso da saúde, política pública na qual está inserido nosso objeto de pesquisa, é fundamental buscarmos estratégias de fortalecimento da nossa autonomia profissional e, consequentemente, realizar ações mais qualificadas na direção social do nosso projeto profissional.

Nessa direção, ainda com relação aos objetivos profissionais mencionados pelas supervisoras de campo, gostaríamos de destacar que duas delas (supervisoras de n° 1 e 11) ressaltaram em suas exposições orais, de forma mais direta o compromisso com os princípios ético-políticos do projeto profissional, fazendo menção também à necessidade de articulação, em nosso trabalho profissional, com a concepção ampliada de saúde, defendida pelos princípios da Reforma Sanitária, assim como, destacam os Parâmetros ao referendar que a atuação do assistente social, quando orientada pelo Projeto Ético-Político Profissional, deve necessariamente estar alinhada com o Projeto de Reforma Sanitária. Portanto, é fundamental manter o diálogo com outros setores comprometidos com o

fortalecimento e a ampliação do Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse contexto, o Código de Ética da profissão é reconhecido como um instrumento fundamental para guiar o exercício profissional do assistente social em todas as esferas da área da saúde, como já mencionado no capítulo II deste estudo.

Assim, observa-se que no trabalho cotidiano, as supervisoras buscam fortalecer a opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; que se constitui em um dos princípios do nosso Código de Ética.

Com relação ao diálogo com outros setores comprometidos com o fortalecimento e a ampliação do SUS, em uma das supervisões de campo observadas, a supervisora, ao abordar a discussão de um dos textos sugeridos para aquela supervisão sobre a realidade da política de saúde hoje e como ela se manifesta no atendimento aos usuários, salientou a importância da participação popular, dos movimentos sociais nas lutas sociais para mudar a realidade e a necessidade de instrumentalizar os usuários para participarem dos espaços coletivos de controle social, como os conselhos, por exemplo, e buscarem a garantia dos seus direitos. Esta reflexão, durante a supervisão, vai ao encontro de dois outros princípios do Código de Ética do assistente social vigente como a articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores e o posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática.

De acordo com Santos e Menezes (2024), no contexto atual do Brasil, é essencial mobilizar os diferentes atores sociais comprometidos com as políticas públicas, especialmente na defesa da ampliação dos direitos sociais e das conquistas estabelecidas pela Constituição de 1988. Destaca-se, nesse cenário, a importância da participação ativa da sociedade civil. Instrumentos fundamentais dessa resistência são os Conselhos e as Conferências, que funcionam como espaços onde se confrontam interesses divergentes na busca por melhores condições de vida. Os Conselhos de Saúde representam uma inovação na gestão pública e sinalizam um avanço na democratização das relações entre o Estado e a sociedade, ao incorporarem novos sujeitos sociais na construção do espaço público.

> Considera-se que esses mecanismos são importantes para a democratização do espaço público e não podem ser nem supervalorizados, nem subvalorizados. Algumas questões, entretanto, precisam ser enfrentadas

> para a ampliação de seu potencial de ação, a saber: falta de respeito pelo poder público das deliberações dos conselhos, como também das leis que regulamentam seu funcionamento; burocratização das ações e dinâmica dos Conselhos que não viabilizam a efetiva participação dos representantes; posicionamento dos Conselhos de forma tímida em relação à agenda neoliberal; falta de conhecimento da sociedade civil organizada sobre os Conselhos, bem como ausência de articulação mais efetiva dos representantes com suas bases; contribuição ainda incipiente dos mesmos para a democratização da esfera pública; a chantagem institucional do poder executivo ao acenar para o prejuízo para a população, caso as propostas apresentadas sejam contestadas pelos conselheiros e falta de soluções jurídicas mais ágeis quanto à necessidade de enfrentamento com o executivo. Outro aspecto a ser ressaltado é a articulação da luta por direitos com o movimento por transformações no plano econômico, superando a visão politicista da política social (Santos e Menezes, 2024, p.322).

Por último, gostaríamos de destacar como um dos objetivos mencionados pelas supervisoras a articulação da unidade de saúde/campo de estágio com a universidade e sobretudo, com a Faculdade de Serviço Social da Uerj, pontuada pela supervisora de n° 10. Interessante observar que este objetivo foi relatado por uma supervisora de campo que também exerce a função de gestora do serviço, o que evidencia uma certa dificuldade de separar os objetivos como assistente social e como gestão, algo que também aparece em outra exposição oral de uma supervisora que também é supervisora e gestora. Por exercerem funções diferentes dentro do mesmo espaço profissional é compreensível que haja esta dificuldade, até porque, muitas vezes, os objetivos da gestão podem ser os mesmos como assistentes sociais, e, não há, no nosso entendimento, nenhum problema com relação a isso, mas, ao mesmo tempo, é necessário saber diferenciar para melhor organizar as ações profissionais em ambas as funções.

Quando dizemos que os objetivos na gestão podem ser os mesmos como assistentes sociais, é porque partimos de uma concepção de gestão democrática, vista a partir da perspectiva teórico-metodológica materialista dialética, ético-política transformadora e técnico-operativa comprometida com o fazer profissional, cujo objetivo é “transformar as condições de vida das classes subalternas, aprofundando e universalizando direitos civis, políticos e sociais, visando contribuir com a superação da ordem do capital” (Souza Filho; Gurgel, 2016, p.72-73).

Nesse sentido, no que se refere à articulação entre a FSS/Uerj e o campo de estágio, fica evidente que é um objetivo da gestão, mas também da supervisora enquanto assistente social preocupada com uma supervisão direta de estágio em consonância com os princípios e diretrizes estabelecidos na PNE. Podemos reafirmar esta questão, durante a observação de uma supervisão ampliada nesta unidade de

saúde, quando a supervisora em questão, no início da atividade reforçou a necessidade constante de articulação entre a FSS/Uerj e a unidade, criando estratégias e iniciativas conjuntas como aquela entre as supervisoras de campo e acadêmicas e os estudantes, para fortalecer ainda mais o processo de estágio supervisionado dentro da universidade.

Ainda refletindo sobre os objetivos profissionais, quando as supervisoras acadêmicas foram indagadas sobre este ponto, responderam:

1- Eu acho uma disciplina difícil, complexa, porque precisamos mediar muitas diferenças e particularidades nos campos, no nível de aprendizado do aluno, inserção também no campo de estágio, questões no campo de estágio. Mas o meu grande objetivo é fazer com que os alunos reflitam criticamente a sua experiência de estágio. Reflitam, a partir dessa inserção num espaço de trabalho profissional, que consigam captar como que é o trabalho desenvolvido pela assistente social, tentar capturar as nuances desse trabalho, as dimensões desse trabalho e de poder se sentir também à vontade, algo que eu estimulo muito nos alunos, é: Como é que você constrói a crítica? Porque o aluno não pode observar do ponto de vista dele, sem entender aquele contexto. Então, fico estimulando que eles pensem as questões e as eventuais críticas, mas tudo num contexto. E com um olhar cuidadoso sobre isso, que vamos aprendendo também a lidar com as diferenças e com as críticas [...] então, eu acho que a ideia é provocar a reflexão e articulação dos conteúdos. Eu sempre fico com essa ideia de que a supervisão acadêmica não tem que inventar a roda e, obviamente, fazer um trabalho mais integrado. É uma disciplina que não se faz sozinha. O supervisor acadêmico, ele não está sozinho. Então, a experiência atual ainda é uma experiência muito pequena para mim, porque ainda não sei como é esse trabalho exatamente de articulação com a PPC. Eu sei pelo que escuto falar, mas eu mesma não experimentei. Estou com muita expectativa em relação a isso. Mas independente se é a PPC ou não, acho que o movimento é fazer ao máximo essa conversa, essa articulação.
2- Olha, eu penso que o principal objetivo profissional é formar, formar não, que acho que é muito, muito para uma disciplina só. Mas contribuir na formação de assistentes sociais comprometidos com os trabalhadores. Assim, podemos falar que é formar um assistente social crítico e reflexivo. Mas acho que resumindo, é isso. É isso que tentamos fomentar ali nas discussões. Tentamos estimular a capacidade crítica dos alunos, para que eles consigam apreender as contradições da realidade e dentro do cenário de contradições, assumir uma posição profissional.

Observamos a partir das exposições orais das supervisoras acadêmicas que reforçaram alguns pontos já destacados e mencionados pelas supervisoras de campo, sobretudo a necessidade de fomentar a reflexão crítica sobre o trabalho profissional, a importância de indissociar a teoria da prática, e a articulação com o campo/supervisores, uma vez que a supervisão direta pressupõe ações integradas entre os três agentes envolvidos no processo de estágio supervisionado como discutido anteriormente.

Também podemos verificar que há uma preocupação constante em refletir teoricamente a partir das observações, ponderações e experiências vividas pelos alunos no campo de estágio, buscando articular os conteúdos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos, garantindo a unidade entre teoria e prática na relação entre formação e trabalho profissionais. Segundo Mesquita, o papel da supervisão acadêmica

> é refletir, analisar, dialogar, avaliar, planejar e contribuir nas propostas de intervenção profissional dos/as estudantes através de momentos de orientação e aulas para que seja possível realizar as sínteses necessárias e construir as mediações teórico-críticas do trabalho profissional do Serviço Social. Essas mediações só serão possíveis, a partir da apreensão e desvendamento da realidade social e das particularidades dos campos de estágio que os/as estagiários/as vivenciam e trazem para a sala de aula (2019, p.182).

Desta maneira, evidencia-se que os objetivos mencionados pelas supervisoras estão alinhados ao que se espera do espaço de supervisão acadêmica, quando pensamos no estágio como parte essencial do processo formativo dos estudantes e em consonância com as diretrizes curriculares (1996) e a PNE (2009). Estes aspectos também foram percebidos nas observações das supervisões acadêmicas durante as disciplinas de estágio. Nas duas aulas observadas, as professoras buscaram, a todo momento, relacionar o texto utilizado para a aula com a realidade dos campos de estágio, trazendo alguns exemplos e solicitando que os estagiários também trouxessem suas experiências. Durante a observação, percebemos também alguns aspectos levantados pelas supervisoras que reforçavam vários princípios que norteiam a realização do estágio supervisionado em Serviço Social, contidos na PNE, tais como: fomento a análise institucional; incentivo às percepções dos alunos sobre o cotidiano no campo de estágio na relação com o texto que versava sobre a análise institucional – relação teoria/prática; reforço à importância do trabalho interdisciplinar para buscar alianças nos embates institucionais; estímulo a articulação entre as dimensões profissionais; importância da dimensão investigativa ao abordar os projetos de intervenção dos alunos, entre outros.

Assim, podemos afirmar que as supervisoras fazem relação direta ou parcial com os seguintes princípios: indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, articulação entre universidade e sociedade, unidade teoria-prática, interdisciplinaridade e articulação entre formação e exercício profissionais.

Ainda refletindo sobre os objetivos profissionais, ao ser indagada sobre seus objetivos, a assistente social/supervisora que representa a Coordenação de Estágio e Extensão, inicialmente apenas descreveu as atividades/ações que realizava no dia a dia, confundindo objetivo com as ações profissionais, algo que retomaremos ao abordarmos as ações de supervisão de estágio do Complexo de Saúde da Uerj. Depois, ao indagarmos novamente, ressaltou dois objetivos que considera centrais atualmente na Coordenação, como podemos observar a seguir:

> Conforme fui me inserindo nas atividades da coordenação de estágio e extensão, trouxe minha experiência anterior com os projetos de extensão na área de educação, para fundamentação dos meus objetivos na coordenação, que é a garantia de acesso dos estudantes ao estágio, para a continuidade da formação profissional, pois o estágio tem uma centralidade na formação, é quase a metade do curso de serviço social da Uerj, são 2 anos de estágio em 5 anos. Com esse acompanhamento, temos visto estudantes que chegam, principalmente estudantes que trabalham, que chegam ao final do curso, às vezes já terminando o TCC e que não conseguiram realizar nenhum período de estágio. Então, também tem esse recorte de dar uma prioridade para estudantes que trabalham, e eu vim para a faculdade de serviço social, a partir de uma articulação de um professor para assumir supervisão de estágio aos finais de semana. Então, um dos meus grandes objetivos é buscar garantir esse acesso de estudantes que trabalham e a garantia de permanência e conclusão dos quatro períodos de estágio, com qualidade, buscando esse acompanhamento dos campos do estágio na medida do possível, um diálogo com as supervisoras de campo e acadêmicas. Além disso, também tenho o objetivo de construir uma gestão democrática na coordenação de estágio e extensão, ser uma gestão que tem essa preocupação, assim como a faculdade, a direção, mantendo esses espaços coletivos de gestão democrática, possibilitando uma participação ativa de estudantes, dando também uma ênfase à contribuição que eles podem trazer para a construção de todo o processo.

A assistente social aponta questões de suma importância, principalmente, quando falamos da Uerj que se propõe a oferecer um curso noturno de Serviço Social, em que grande parte dos seus estudantes são trabalhadores. Isso traz várias especificidades que não podemos deixar de mencionar. A primeira delas é o desafio de conciliar todas as atividades que consubstanciam estar na universidade com a sua vida diária. Normalmente, durante a formação acadêmica, os alunos precisam conciliar o montante de leitura de textos e trabalhos acadêmicos a serem realizados com as suas condições de vida e trabalho, abrangendo várias questões como: condução de casa para o trabalho e para a própria universidade, a condução de volta para casa, o horário para realizar estágio, para o lazer, para o estudo, para cuidar da casa e da família.

Segundo Almeida (1996) um dos maiores desafios apontados pelos estudantes trabalhadores para concluir o curso é a falta de tempo para cumprir as atividades

propostas, juntamente com o cansaço acumulado. Soma-se a isso a rigidez de alguns docentes, que nem sempre demonstram sensibilidade em relação à realidade dos alunos — especialmente no modo como conduzem as aulas e exigem a assiduidade. A escassa disponibilidade de estágios aos fins de semana, o elevado número de disciplinas, e a grande carga de leituras e trabalhos também foram mencionados como dificuldades adicionais, ainda que com menor peso que os dois fatores principais. Todos esses aspectos afetam diretamente a vida dos alunos e acabam por comprometer o seu processo de aprendizagem. Equilibrar as exigências do trabalho, da vida familiar e do estágio tem sido uma fonte constante de angústia — sobretudo para aqueles que são casados e têm filhos.

Além desses elementos relacionados ao aluno trabalhador, a assistente social também ressalta a articulação com os supervisores de campo e acadêmicos no acompanhamento dos campos de estágio, elemento fundamental para a garantia de um estágio supervisionado com qualidade formativa e o fomento a uma gestão democrática, reforçando a necessidade de uma universidade onde todos possam ter voz e espaço nas decisões, uma universidade que opte por escolhas que reforcem a educação como um direito social, sendo pública, laica, de qualidade, gratuita e socialmente referenciada e, que, se desvincule da lógica de mercantilização da educação, fomentando espaços de participação na construção do conhecimento crítico.

Estes objetivos estão alinhados a algumas das atribuições da Coordenação de estágio conforme a PNE, tais como: a proposição de normas e diretrizes gerais para a operacionalização de uma política de estágio condizente com os critérios e objetivos da formação profissional, com a participação de docentes, discentes e supervisores de campo; o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do Estágio, objetivando o alcance dos objetivos propostos e aqui cabe ainda uma das funções apontadas por Paula (2019) ao tratar deste assunto: a orientação dos processos de formulação dos planos de trabalho dos supervisores de campo e dos planos de estágio dos estudantes.

A partir da análise dos objetivos profissionais, foi necessário compreender se estes objetivos estavam em consonância com os objetivos institucionais, uma vez que, somos trabalhadores assalariados e estamos sujeitos à organização do mundo do trabalho, em que os empregadores dos assistentes sociais determinam as requisições e objetivos para a intervenção do Serviço Social. Assim, com relação aos objetivos

institucionais, podemos dizer que a palavra destacada pelas supervisoras de campo nesta análise foi a *contradição*. Das treze assistentes sociais/supervisoras de campo, sete mencionaram que os objetivos profissionais estavam consoantes com os da instituição de certa forma, ou seja, de forma contraditória, em alguns momentos sim, em outros não. Três supervisoras pontuaram que seus objetivos não são consoantes, mas a justificativa se relaciona bastante com a justificativa apontada pelas outras sete supervisoras, trazendo situações cotidianas que ilustram estas contradições e apenas três relataram que seus objetivos profissionais estão alinhados aos objetivos institucionais.

Dentre as justificativas apontadas pelas supervisoras de campo para essa não consonância entre os objetivos profissionais e os institucionais, podemos destacar: controle da classe trabalhadora; manejo dos conflitos institucionais; discurso na perspectiva de defesa do SUS, mas na prática é muito biomédico; lógica de produtividade x ações coletivas de educação em saúde; pressão para desocupação de leitos, quando não há motivo clínico; formação de recursos humanos para o mercado de trabalho, sem reflexão crítica, como podemos ver nas exposições orais de algumas supervisoras a seguir:

1- [...] por exemplo, no caso, de atividades de grupos dentro dessa perspectiva de educação e saúde, focamos nesse tipo de atividade e institucionalmente esse tipo de atividade atende uma lógica de produtividade. Está centrada em uma lógica de produtividade, não é uma atividade valorizada dentro da instituição porque não gera lucro. Quando pensamos no procedimento, não é comparado a um procedimento de um atendimento individual, pois não é remunerada da mesma forma. Enfim, então, nesse sentido, os interesses são divergentes.
2- [...] Eu acho que o objetivo da instituição é que estejamos aqui no sentido de manejar questões conflituosas, as questões que a instituição não dá conta. Então, na verdade, resumindo, um grande para-raios de problemáticas que surgem aqui e que outros serviços, outros profissionais não vão resolver, não querem e não vão ter uma escuta para tentar ver possibilidades para a demanda que o usuário traz.
3- [...] com os objetivos da Uerj deveria, mas não acho que converge, acho que bate e volta também, porque a Uerj, o Pedro Ernesto ainda é muito biomédico, ainda que falemos que estamos trabalhando na perspectiva do SUS, quando você vai lidar no cotidiano, é muito biomédico. Então, tem uma determinação do saber, de determinados profissionais aqui que tentamos enfrentar, fazemos uma conversa nesse sentido de enfrentamento, mas não é fácil, então não vejo essa consonância.
4- [...] porque essa questão de desocupar leito, de rotatividade de leitos, isso aí é uma coisa que é uma pressão muito grande, tanto conosco como com os outros profissionais. É complicado, porque muitas vezes, eles não respeitam a nossa colocação, algumas vezes sim, outras vezes não.
5- Eu acho que sim e não, é contraditório. Por quê? Porque é um hospital universitário, então tem essa demanda e cobrança, inclusive: Você não vai fazer preceptoria, como assim você não quer? Você não vai supervisionar? Como assim? Então, nesse sentido, vai ao encontro do interesse institucional, mas, muitas vezes, pensando em nós, como

> assistentes sociais, nosso código de ética, nossos princípios e valores, muitas vezes vão contra. A instituição tem uma lógica muito de formar trabalhador e produzir, produzir mais trabalhadores, mas sem uma reflexão política e crítica, então, acho que nesse sentido, não interessa muito a instituição, quando fomentamos esse tipo de debate ou reflexão.
>
> 6- Não, com certeza não. Porque, às vezes as pessoas confundem, uma instituição que finge abrir um diálogo, que começa a chamar um pouco mais as chefias, as categorias, mas percebemos que o que eles querem é que nós, como posso dizer, atuemos na contenção da classe trabalhadora mesmo, para não dar trabalho, para que as reclamações serem minimizadas, porque muitos problemas são lacunas do SUS mesmo, que tem a ver com o sistema que é sucateado, que não tem investimento, e a direção quer que esses problemas sejam amenizados. A atuação da direção é muito no sentido de conter os problemas, conter essa classe trabalhadora. E nós pensamos na ampliação de direitos, pensamos em reflexões com a população, em emancipação, em trabalhar em favor da classe trabalhadora.

Dessa maneira, por meio das respostas das supervisoras de campo, podemos afirmar que as instituições são espaços contraditórios, ou seja, espaços de luta e interesses contrários que, a depender das relações que estabelecemos e das estratégias de intervenção que utilizamos no cotidiano profissional, muitas vezes, podemos ou não encontrar aliados na busca para a garantia de direitos dos usuários.

De acordo com Faleiros (2001), as instituições funcionam como instrumentos das classes dominantes, tendo como objetivo construir e fortalecer o consenso social que sustenta sua hegemonia e controle sobre a sociedade. Isto porque, para manter essa hegemonia, as classes dominantes precisam obter a aceitação das classes subordinadas, no caso da classe trabalhadora.

Dessa forma, como já tivemos oportunidade de mencionar neste trabalho, a contradição existente entre os objetivos institucionais e profissionais se relaciona ao significado da profissão e o lugar que ocupa na sociedade capitalista, uma vez que o Serviço Social surge como um dos mecanismos de enfrentamento das expressões da questão social por parte do capitalismo. Assim, o assistente social, considerando os interesses da classe dominante, é chamado a atuar, como afirma Vasconcelos (2015) nas condições materiais e espirituais de existência de diferentes segmentos da classe trabalhadora que ameaçam a ordem social burguesa, nos diferentes momentos históricos, para manter o controle sob qualquer possibilidade de resistência, mobilização ou organização da classe trabalhadora contra o capital e suas formas de exploração. E ainda encontramos esta visão[45] presente nos diversos espaços sócio-

[45] Tal visão se relaciona também com o que os assistentes sociais vêm assumindo historicamente como atribuição e as consequências disso na melhoria dos conflitos e burocracias institucionais. Romper com esse ciclo, pressupõe uma prática qualificada e competente que traz, em consequência,

ocupacionais e instituições que empregam o assistente social. Não é de outra maneira que, no cotidiano profissional, somos chamados a atuar na mediação de conflitos, aconselhamentos e outras práticas que reforçam esta visão.

Fazem parte do trabalho do Serviço Social essas contradições, uma vez que nossos objetivos profissionais, frequentemente, são diferentes dos objetivos institucionais. Isto porque o Serviço Social é um tipo de especialização do trabalho coletivo, situado no interior da divisão sociotécnica do trabalho, e que, portanto, não se desenvolve independentemente das circunstâncias históricas e sociais que o determinam.

Portanto, utilizar de forma adequada os recursos institucionais para atender aos interesses da população tem se revelado um desafio crescente na atuação profissional. Atualmente, não se espera mais apenas uma competência individual — que antes definia o bom profissional —, mas sim uma capacidade de refletir coletivamente, reconhecendo o momento certo de agir ou recuar, tanto em termos de estratégia institucional quanto no trabalho com a classe trabalhadora (Faleiros, 2001). É necessário que o assistente social reoriente seu cotidiano de acordo com a correlação de forças existente na instituição, buscando estratégias para facilitar o acesso da população ao saber sobre elas mesmas, aos recursos disponíveis e ao poder de decisão dentro do espaço institucional.

Além dos objetivos profissionais e institucionais, Vasconcelos (2015) ressalta que no cotidiano profissional se confrontam também junto a esses, os objetivos dos usuários. E cada um desses objetivos podem ser apreendidos de diversas maneiras (explícitos, implícitos, aparentes e ocultos). Desta forma, podemos perceber que no espaço institucional, haverá sempre a disputa/confronto entre estes objetivos, o que traz a natureza contraditória da instituição.

No que tange às percepções das supervisoras acadêmicas sobre a relação entre seus objetivos profissionais e institucionais, ao serem indagadas, responderam:

> 1- A faculdade tem muitas questões relativas à disciplina de estágio, ao formato, como ela está organizada, mas há uma direção na faculdade, segue a direção do nosso projeto ético-político. Então, nos revestimos dessa criticidade, desse espaço plural, desse espaço democrático, onde as questões precisam ser discutidas, debatidas coletivamente, embora tenha contradições, eu acho que a faculdade tem uma história, ainda mais essa faculdade. Ela tem uma história e uma trajetória. Então, acho super condizente com a direção social dessa profissão. E acho também que essa perspectiva de provocar reflexão no aluno, é na tentativa de

maior reconhecimento e respeito ao trabalho desenvolvido pelo Serviço Social por parte da instituição empregadora e dos usuários, além de maior autonomia nas ações.

> colocá-lo como protagonista do processo. Protagonista, crítico e propositivo, que também diz respeito ao que o nosso projeto vem defendendo para o trabalho profissional.
>
> 2- Olha da instituição Uerj, enquanto uma unidade de formação que faz parte do sistema capitalista [...] eu acho que não está em consonância. Eu entendo a Uerj como, apesar de ela ter um papel de formação, de reflexão crítica, que tentamos contribuir para fomentar esse papel crítico da universidade... apesar disso, ela é uma instituição do modo de produção capitalista. Então, eu não vejo que esteja em consonância. Se você perguntar em relação a faculdade de serviço social, aí eu consigo perceber uma aproximação, óbvio que tem contradições, mas, de uma maneira geral, acho que tem uma semelhança de objetivos, mas a universidade, enquanto uma instituição... não. Complexo isso, porque se você perguntar em qualquer outra instituição, isso vai ficar muito mais evidente. Mas a universidade que defendemos, é muito complexa. E, talvez, em alguns momentos, em algumas unidades acadêmicas, esses objetivos possam se assemelhar, sim, em outras não.

Observa-se que ambas mencionaram as contradições presentes no espaço universitário, mas também, ressaltaram a posição da FSS/Uerj em buscar se manter em consonância com os objetivos profissionais e compromissos assumidos pela categoria no que tange a formação, prezando sempre pela qualidade, pela criticidade em suas ações e pela construção de espaços democráticos dentro da universidade. Já a assistente social/supervisora de campo, representante da Coordenação de Estágio e Extensão (CEE), apesar de também apontar em sua exposição oral que a universidade tem contradições, assim como as supervisoras acadêmicas, enfatizou, principalmente, as contradições presentes dentro da FSS/Uerj quando se trata de aspectos relacionados à formação e à realização e/ou continuidade do estágio supervisionado, etapa essencial para a formação profissional dos alunos em graduação de Serviço Social, principalmente, alunos trabalhadores, como podemos perceber a seguir:

> Eles estão em consonância, a maioria deles, mas principalmente no discurso. Tem algumas situações, como, por exemplo, essa situação da garantia de acesso e permanência de estudantes que trabalham. Nós temos que estar sempre enfatizando a importância de dar prioridade, porque o curso de Serviço Social, se caracterizou, por se manter como um curso noturno, permanecer como referência para estudantes que trabalham e dando condições para que esses estudantes possam permanecer e concluir. Mas, nem sempre, é isso que acontece. Apenas alguns professores se preocupam em garantir a implementação de projetos de extensão de final de semana. Nós estamos tentando também sensibilizar outros docentes com essa preocupação, para que abram vagas de estágio nos seus projetos de extensão, no horário noturno como alternativa, já que temos estudantes que trabalham, que estão no final do curso e já terminaram a maior parte das disciplinas, para que possam fazer o estágio. Entretanto, são pouquíssimos que se colocam disponíveis. De vez em quando temos professores defendendo que tem que ter mais disciplinas no horário da tarde, porque o horário noturno, acaba sendo um horário limitado, por conta do atraso do início das aulas, por conta de estudantes que trabalham em locais distantes,

> muito trânsito e não conseguem chegar na hora. Também tem o final das aulas que acontece de forma antecipada, em função do horário do trem, de jogo no Maracanã, que muitas vezes, há a suspensão de aulas, isso tudo se acumula, e é um grande desafio construir meios para que estes estudantes possam realmente permanecer na faculdade. Eu tenho defendido que as disciplinas possam acontecer também aos sábados, mas... Então, é isso, tem a consonância, mas vejo só no discurso. Não é bem o que acontece na prática, sabe?

Esta explanação da assistente social/supervisora de campo e representante da CEE reafirma desafios que enfrentamos no dia a dia do trabalho profissional, nos diversos contextos institucionais. Cada espaço apresenta suas mediações, possibilidades e especificidades, havendo condições objetivas que podem tanto limitar quanto favorecer a construção de uma formação eficaz e de qualidade e, por consequência, um estágio supervisionado qualitativo também. Esse processo deve contribuir para a formação de um perfil profissional alinhado aos princípios ético-políticos que fundamentam o projeto crítico do Serviço Social. Entretanto, observa-se no relato dessa assistente social, que mesmo que a FSS se proponha a atender alunos trabalhadores, existem muitas contradições entre o discurso e as ações concretas que parte do corpo docente realiza para que alunos com este perfil consigam efetivamente ter um processo formativo de qualidade, além de apontar alguns outros aspectos que perpassam todos os alunos da faculdade e que, as condições objetivas de trabalho, a disponibilidade de tempo e carga horária, de interesse dos docentes e as condições reais de vida e trabalho dos estudantes dificultam e/ou traçam limites a realização de um melhor processo de formação profissional.

Alguns desses elementos apontados na explanação oral da assistente social representante do CEE, estão presentes na pesquisa de perfil dos estudantes de graduação realizada pela FSS, recentemente, no ano de 2023. O estudo destaca que 46,5% dos entrevistados trabalham, ou seja, quase metade do público da faculdade enfrenta os desafios se ser aluno trabalhador. Além disso, a maioria dos alunos do curso leva cerca de 1hora, 1 hora e meia para ir e voltar da universidade, revelando que a maior parte desses alunos reside em áreas periféricas da cidade e/ou do estado do Rio de Janeiro.

Tal fato se confirma com os dados sobre o território em que estes estudantes residem, já mencionados aqui neste trabalho e, também por outros dados do referido perfil, em que 43,7% dos alunos residem na zona oeste do Rio de Janeiro, bairros da Baixada Fluminense e região metropolitana de Niterói, Itaboraí, São Gonçalo e

Tanguá, e outros 47% na zona norte do Rio de Janeiro, sobrando um percentual bem pequeno de estudantes residindo na zona central e sul da cidade. Soma-se a isso que 58,1% declararam que têm ou já tiveram problemas com o horário de transporte para ir e voltar da universidade e que 55,6% afirmaram que estes transportes ficam disponíveis/circulam somente até 20h ou no máximo até 22h, reafirmando a questão relativa ao horário de início e término das aulas explicitada na exposição da assistente social/supervisora representante do CEE.

Como sinalizado anteriormente, três supervisoras de campo apontaram que os objetivos profissionais estão alinhados com os da instituição, conforme relatos a seguir:

1- Com certeza. Os meus objetivos profissionais estão de acordo com o projeto ético político e com os princípios do SUS, com uma saúde humanizada, com atendimento de qualidade, pensando na população usuária, em dar protagonismo à população usuária, eu acho que está bem consoante.
2- Está sim, porque quando a instituição faz a nossa requisição, ela espera que a gente dê algumas respostas. E uma dessas respostas, inclusive, é assegurar que essas pessoas consigam de fato realizar o tratamento de saúde que é proposto, e sim, acho que tanto enquanto profissional quanto da própria instituição.
3- Sim, acho que importa para a instituição essa articulação, afinal de contas, estamos falando de complexo de saúde. E, embora, saibamos que existam relações díspares entre o HUPE e PPC e outros espaços também, pelo menos, do ponto de vista da prerrogativa, sabemos que há um interesse sim, institucional, nessa articulação. Acho que há um interesse da faculdade de serviço social, por mais que isso não aconteça de uma forma tão grande, acho que ainda precisaria que os meus colegas professores estivessem mais aqui, mas vejo que ampliou. Acho que as pessoas, principalmente a partir da crise de 2017, da greve, começaram a ter uma visibilidade maior sobre a policlínica, pelo que consigo observar, os trabalhadores daqui também começaram a se entender melhor, enquanto Uerj, se mobilizaram, teve o próprio movimento da Comissão de luta PPC, com essa articulação da PCC com a universidade. Então acho que esse objetivo de fazer essa articulação é institucional, ele é meu também, individual.

A explanação oral da primeira supervisora de campo traz a afirmação de que seus objetivos estão em consonância com os objetivos da instituição. Na verdade, a supervisora faz uma relação com os princípios ético-políticos da profissão e os princípios do SUS, talvez entendendo que seus objetivos estariam de acordo com o SUS, com a concepção ampliada de saúde como aponta em sua exposição, mas seria esse o real objetivo da instituição? Será que a instituição está comprometida totalmente com a defesa do SUS? Este é um aspecto, inclusive, apontado por outra supervisora que aborda a contradição entre o discurso e a realidade prática no cotidiano institucional, com ações ainda voltadas para o modelo biomédico no cuidado

à saúde. Assim, diante deste posicionamento, fica o seguinte questionamento: Será que todas as assistentes sociais que trabalham no Complexo de Saúde da Uerj, conseguem perceber as contradições institucionais presentes, mesmo que estejam nesse espaço universitário, que muitas vezes, é considerado privilegiado? Parece-nos que estas contradições apontadas pelas outras supervisoras, muitas vezes, são escamoteadas pelos discursos acadêmicos expostos no cotidiano das unidades de saúde do Complexo, o que evidencia a famosa dicotomia entre teoria e prática e, também, as próprias estratégias do capital para manter seus interesses, criando arranjos institucionais, estratégias gerenciais que buscam conciliar o discurso de defesa do SUS aos interesses privatistas na saúde, por meio de concessões que, muitas vezes, vão contra os interesses dos trabalhadores da saúde e comprometem a plena garantia do direito à saúde, como já mencionado no segundo capítulo deste estudo (Bravo, 2013).

Em contrapartida, a terceira supervisora de campo, aponta que há contradições, que pelo menos, existe a prerrogativa de ter a articulação entre as unidades de saúde do complexo e a universidade/ambiente acadêmico e que, algumas unidades acadêmicas estão sempre no esforço de fazer valer estes objetivos, de ampliar esta articulação, como é o caso da FSS/Uerj, mencionada pela entrevistada. Portanto, devido a este incentivo da faculdade, a supervisora tem considerado que seus objetivos estão alinhados com os da instituição, ressaltando também o posicionamento de profissionais da PPC que buscam esta articulação. Nesse sentido, podemos refletir que esta análise da supervisora está associada a alguns profissionais lotados na PPC e, não necessariamente, à instituição propriamente dita, ou seja, à direção, às pessoas que representam os interesses institucionais. Esta relação realizada pela supervisora diz respeito aos objetivos mais gerais, relacionados à natureza da instituição, ou seja, à sua vinculação universitária, de formação profissional, de articulação entre ensino, pesquisa e extensão e da produção de conhecimento, mas que nem sempre vêm sendo colocados em prática, devido as investidas da ideologia neoliberal e do grande capital na educação superior, acatadas pelo poder público.

A exposição oral da segunda supervisora de campo nos chamou bastante atenção, pois trouxe a questão das requisições institucionais, reforçando que precisamos dar respostas à estas requisições e à instituição. Mas, quais ou como seriam estas respostas? São respostas profissionais a favor de quem? Dos usuários

ou da instituição? Em que medida, levando em consideração as contradições existentes já mencionadas pelas outras entrevistadas e nas próprias reflexões teóricas deste estudo, é possível conciliar estes interesses? A supervisora afirma que uma dessas requisições seria assegurar que as pessoas consigam realizar o tratamento de saúde que é proposto, e que este também é um objetivo profissional. Mas, não deixa claro quais são as características desse tratamento. É um tratamento que está de acordo com as necessidades de saúde dos usuários? Os direitos, interesses e condições dos usuários são levados em consideração para pensar este tratamento? Sabemos que nem sempre a equipe de saúde, ao pensar sobre a proposta de tratamento para os usuários, considera estas questões e, consequentemente, muitas vezes, culpabilizam os usuários do SUS pela não adesão ao tratamento, aspecto ao qual o Serviço Social é constantemente requisitado pelos outros profissionais que compõem o trabalho coletivo em saúde.

De fato, como já dissemos, a inserção do Serviço Social nos diversos processos de trabalho, encontra-se profunda e particularmente enraizada na forma como a sociedade brasileira e os estabelecimentos empregadores do Serviço Social recortam e fragmentam as próprias necessidades do indivíduo social e a partir desse processo como organizam seus objetivos institucionais que se voltam à intervenção dos assistentes sociais, ou melhor, do que se espera da nossa intervenção. Entretanto, temos um projeto profissional, que deve orientar nosso trabalho, com vinculação a projetos societários progressistas, que buscam a superação da ordem social vigente, assumindo o compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais, sem exploração de classe, o que vai de encontro aos interesses do grande capital e seus mecanismos de manutenção, que se expressam dentro das instituições empregadoras.

Assim, é fundamental que o assistente social possa captar as mediações existentes entre os objetivos que atravessam o trabalho profissional para a realização do planejamento, execução e avaliação das ações profissionais. E, nesse contexto, é essencial apreendemos corretamente os objetivos dos usuários para os profissionais que buscam direcionar sua ação junto aos interesses da classe trabalhadora. Precisamos verificar se estamos tomando os objetivos dos usuários como objeto da nossa atenção ou estamos desconsiderando e/ou ignorando-os no momento de pensar nossos objetivos, finalidades e ações. Isto porque, muitas vezes, ao planejar nossas ações profissionais, ficamos muito preocupados em responder as requisições

institucionais, em dizer o que compete e/ou não ao Serviço Social e esquecemos de olhar para as necessidades dos usuários, o que pode resultar em ações desconectadas da realidade social deles.

Essas reflexões em torno dos objetivos profissionais são fundamentais para pensarmos a formação profissional, uma vez que, a maneira como nós, assistentes sociais, respondemos às requisições institucionais, às demandas que nos chegam no dia a dia, têm relação direta com nossos objetivos profissionais e a direção que damos a nossa ação, que pode impactar o processo formativo dos alunos que estão conosco vivenciando a experiência de estágio, pois estão observando e apreendendo, a partir da nossa referência enquanto supervisores, o que nos traz grande responsabilidade, atenção e necessidade constante de qualificação profissional.

Nesse contexto, como já discutimos no terceiro capítulo deste estudo, é essencial compreender que, ao assumir o papel de supervisor, o assistente social deve colaborar para que o estagiário conclua essa etapa com domínio das prerrogativas da profissão, bem como das competências e habilidades indispensáveis ao exercício profissional. Isso se dá por meio da experiência prática que integra as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do Serviço Social, valorizando a articulação entre teoria e prática no processo de aprendizagem.

Esta preocupação com a unidade entre teoria e prática ficou clara durante as observações das supervisões. Em todas as supervisões, sejam de campo ou acadêmicas, as supervisoras sempre tiravam as dúvidas dos estagiários sobre o cotidiano profissional, buscando relacionar prática e teoria, realizando mediações através do estudo de textos sugeridos por elas mesmas e/ou pelos estagiários. Havia sempre o incentivo por parte das supervisoras de campo para que os estagiários trouxessem novos textos e discussões realizadas no espaço acadêmico acerca da profissão e das temáticas que surgiam no dia a dia do estágio, demonstrando o interesse pela atualização nos novos debates teóricos a respeito da realidade social e suas configurações, e, da parte das supervisoras acadêmicas, o estímulo para que os estagiários trouxessem para o espaço da supervisão as vivências no campo de estágio, para que pudessem refletir com eles sobre o trabalho profissional que estava sendo realizado no campo e a realidade social dos usuários.

Interessante salientar, também, que em todos os relatórios de estágio analisados foi observada no texto dos relatórios, durante as reflexões e percepções dos estagiários sobre o processo do estágio supervisionado, a busca em relacionar

constantemente a experiência vivenciada no campo de estágio com a teoria sobre as temáticas que perpassaram a vivência do campo e/ou realidades sociais dos usuários e suas famílias. Sempre havia uma reflexão sobre a política de saúde na atualidade, com as contrarreformas do Estado e as investidas neoliberais no custeio da política, resultando no seu sucateamento e impactos diretos no SUS e, consequentemente, no campo de estágio. Todos os relatórios apontavam a relação desta realidade com o trabalho do Serviço Social no campo de estágio, o que demonstra uma construção reflexiva junto aos alunos pela supervisão de campo, bem como pela supervisão acadêmica no processo de estágio supervisionado.

De acordo com discussão realizada no capítulo três deste estudo, compreender a realidade de maneira mais ampla exige o uso de teorias sociais de caráter mais abrangente, que permitam identificar tanto os aspectos estruturais quanto os conjunturais, além das particularidades e sua articulação com o todo, numa perspectiva de totalidade. Essas teorias ajudam a revelar os diversos componentes que formam a realidade em que vivemos e na qual iremos atuar como profissionais. Dessa forma, a teoria se torna fundamental para compreender os principais desafios da atualidade e como eles se refletem nas demandas e competências exigidas no exercício do Serviço Social. Isso se estende também ao contexto do estágio supervisionado, visto que ele proporciona uma vivência concreta do exercício profissional no cotidiano (Forti; Guerra, 2010).

Para que sua atuação na supervisão contribua efetivamente para a formação do estudante, o profissional precisa fundamentar-se em uma teoria que o auxilie a compreender as contradições da realidade e a elaborar estratégias profissionais que promovam mediações entre essa realidade e a ação profissional propriamente dita, reconhecendo o objeto de intervenção profissional em suas dimensões singular, particular e universal (Pontes, 2000).

Porém, algumas vezes, os profissionais não percebem a importância de realizar essas mediações ou não conseguem colocá-las em prática, se prendendo ao atendimento imediato das demandas sociais que recebem. Com isso, muitas vezes, apenas reproduzem exigências limitadas a uma lógica técnico-instrumental, respondendo de modo tradicional e imediatista às demandas que lhes chegam. É fundamental que os assistentes sociais entendam que respostas profissionais pressupõem compreensão dos significados sociais de tais demandas e intervenções que possam atribuir outros significados, como explicitam Forti e Guerra (2010).

A partir da contradição entre os objetivos profissionais e institucionais, um questionamento se coloca: Diante das condições de trabalho dos assistentes sociais, das contradições elencadas pelas supervisoras, presentes no cotidiano, é possível realizar uma ação profissional na direção do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro? No caso do nosso objeto, é possível realizar e/ou fortalecer ações de supervisão de estágio na direção do projeto profissional crítico? Acreditamos que para responder a esse questionamento, primeiramente, são necessárias algumas reflexões sobre as condições de trabalho e os processos de trabalho das supervisoras dentro do Complexo de Saúde da Uerj e de que forma esta realidade impacta as ações de supervisão de estágio, aspectos que discutiremos a seguir.

Este apontamento sobre as condições de trabalho das supervisoras é fundamental na conjuntura atual que coloca desafios cada vez mais complexos ao mundo do trabalho. O assistente social, enquanto trabalhador, só concretiza sua atuação quando sua força de trabalho é comercializada no mercado, dentro de determinadas condições e relações de trabalho. Isso envolve uma série de mediações, como a existência de um contrato (seja formal ou informal) que estabelece as bases do exercício profissional — incluindo jornada, funções, atribuições, entre outros aspectos — além das normas e rotinas definidas pela legislação trabalhista vigente. Essas condições moldam o tipo de vínculo entre o profissional e a instituição contratante, delimitam os projetos e atividades para os quais o assistente social é contratado e impõem limites à sua autonomia, que sempre será condicionada pelo contexto histórico-social e por sua capacidade de atuação estratégica (Guerra, 2007).

Sendo assim, ao serem perguntadas sobre as condições de trabalho, as supervisoras de campo responderam:

> 1- Com certeza. Hoje tenho condições de exercer, de fazer a supervisão de uma forma qualificada, porque estou num espaço de trabalho que me dá condições para isso. Tenho condições de ter uma sala, um espaço de reunião, recursos. Eu posso imprimir um texto, disponho de recursos que me permitem ter uma boa supervisão. E com relação ao meu trabalho profissional interfere totalmente, em todos os sentidos. Aqui consigo desenvolver, estruturar um trabalho qualificado, porque eu estou numa instituição que me permite isso. Eu tenho recursos para desenvolver o meu trabalho, tenho uma sala que me permite ter um sigilo profissional, enfim, são condições muito boas, considerando recursos físicos, os equipamentos de trabalho, espaço para a formação, coisas que em outros espaços de repente eu não teria. De uma maneira geral, acho que eu disponho de todos os recursos que necessito para minha atuação profissional, tanto em termos de recursos físicos, como no que se refere à própria formação, no sentido de eu estar próxima da universidade, de conseguir também estar o tempo todo me qualificando.
> 2- Bom, com relação as condições de trabalho, acho que estamos em um espaço privilegiado. As condições de trabalho são boas, não são perfeitas,

por exemplo, as salas não têm uma questão de sigilo profissional, ouvimos o outro colega atendendo normalmente, mas em vista do que já vivemos em outros trabalhos, sem dúvida, é um ambiente privilegiado, uma estrutura boa, tem recursos satisfatórios. Estas condições interferem positivamente porque como falei, já trabalhei em ambientes que tinha que levar papel higiênico, levar água, sem recurso nenhum. Então, aqui é um paraíso, quando você compara uma coisa com a outra, sabe? Em termos de condições de trabalho, eu realmente não tenho que me queixar, não. Até para os estagiários temos uma sala, onde podem trocar e fazer suas atividades, tem os espaços de supervisão e troca, acho que estão satisfeitos também em relação a isso.
3- Falando das condições para atuação profissional, eu vejo que o nosso trabalho perante os outros profissionais e a própria direção é considerado, não vou dizer valorizado, mas eu digo visto, estamos aqui, e é considerado de alguma forma. Com relação as condições objetivas, materiais, acho que temos um espaço que é privilegiado. Essa estrutura do departamento é a melhor estrutura que eu já passei, de tudo, até do estágio. Temos uma questão da acústica das salas, do sigilo, mas eu acho que um dia isso será resolvido, é uma estrutura excelente. Tem suporte para os estagiários, para os residentes, para a própria equipe administrativa, tem sala para todo mundo. Então, eu vejo que as condições de trabalho são as melhores condições, falando de forma ampla, as melhores que eu já passei, tanto nesse ponto mais estrutural como na perspectiva institucional. E, sem dúvida, falando das condições objetivas, a estrutura que temos, possibilita ofertar um melhor atendimento, uma qualidade do nosso trabalho para o usuário. Acho que a forma como somos vistos na instituição, como eu disse antes, também possibilita que tenhamos poder de articulação com os outros profissionais, a forma como somos recebidos nos ambulatórios, na própria direção, quando temos alguma questão para discutir. Somos recebidos minimamente, não vou dizer que somos atendidos sempre, mas somos recebidos e, em muitos lugares, isso não existe.
4- Então, pensando no espaço físico, precisávamos ter 50 puxadinhos, é pequeno. Às vezes temos 4 médicos, 3 salas. Temos 3 assistentes sociais, uma sala, temos 3 enfermeiros, uma sala, brigamos por espaço físico desde que eu entrei aqui em 2010, mas, ainda assim, é melhor do que muitos outros espaços. Tem o espaço da coordenação, quem quiser usar pode, tem uma sala de grupo que a gente usa, quando atendemos tem computador com MV. Do ponto de vista eletrônico é complicado, porque às vezes não funciona. Antes, tínhamos tudo no prontuário físico, era só olhar. Mas quando voltamos da pandemia, começou também o prontuário eletrônico. Então, temos muitos idosos que não têm nenhum relato físico, só no prontuário eletrônico, isso dificulta para saber a história do usuário. E ainda tem as determinações externas, porque o idoso sai do atendimento e tem vários encaminhamentos, ele precisa saber o que vai fazer com aquilo, onde ir, e mais, como será nos outros espaços, nós não temos domínio sobre isso, não estamos descoladas disso, são as determinações, e a própria intersetorialidade que não acontece.
5- Aqui nós temos ruído, tem várias pessoas trabalhando, mas eu sou aquela pessoa que preciso ter o meu espaço. Isso também interfere no estágio essa questão do ruído, para conversar, passar um caso. Sei que não é meu, é do HUPE, é de todos, se alguém precisar do computador, por exemplo, vai usar. Mas como eu sou sozinha, trabalho sozinha, preciso ter o meu espaço, a minha gaveta e o meu armário. E nós temos equipamento, temos acesso ao telefone, temos recursos. Se precisarmos acionar alguma instituição, por exemplo, mandar um relatório para o Ministério Público, temos o suporte da chefia que vai mandar. Temos uma estrutura que facilita o nosso trabalho, temos recursos que dá para trabalhar com tranquilidade, apesar de ser um local bem, bem cheio e tudo mais, eu consigo trabalhar no meu espaço. Senão, subo e fico trabalhando na enfermaria.
6- Sim, em relação a esta sala, nós temos até condições dignas de trabalho, é uma luta já construída. Quando eu entrei e vim para cá, tinha um computador que mal funcionava, então toda semana mandava e-mail para a

chefia, não tem computador, não tem cadeira, as cadeiras estão quebradas, não tem condições de trabalho. Era uma mesa que era metade dessa quebrada, então demorei alguns anos para conseguir esse mobiliário, era uma situação precária com relação aos recursos físicos. Precisaríamos de mais um computador para o trabalho, mas só temos esse, então mais um computador seria importante. Ter o sigilo, é difícil, porque as construções, elas são essas divisórias, são divisões que você escuta o que o colega está orientando na sala ao lado, assim como, ele acaba ouvindo algumas questões que trabalhamos aqui. Então, temos um prejuízo no sigilo, seja, por conta da estrutura física, como por conta da porta, porque a todo momento entra alguém e atravessa e entra mesmo, não se inibe de ter alguém dentro da sala, o telefone tocando e é tudo isso. E uma questão que eu trago sempre para a chefia, é da importância de ter mais uma profissional aqui por conta de tudo que a gente realiza.

7- É, eu tenho uma sala, mas eu acho que o serviço social precisaria de uma sala de treinamento, capacitação ou da residência. Porque penso que tínhamos que ter uma coordenação de assistência, ter uma coordenação de treinamento, capacitação ligada as questões de estágio, residência e outras questões de atualização de conhecimentos. Então, não temos esse espaço físico e a sala da chefia acaba sendo tudo isso. Ela é espaço administrativo, o pessoal pega material, é almoxarifado, é compras. É tudo. Também acaba sendo usada para reuniões e para orientação de profissionais para questões técnicas. Então, acho que fica misturado e agora a coordenação da residência voltou e está na minha sala, tudo fica ali. Nós já pedimos, já falamos, mas é algo complicado. Então, essa situação do espaço físico limita na questão da capacitação e na parte do ensino que trabalhamos também.

8- Estou em dois setores e teoricamente seria bem dividido, mas não é assim, porque eu estou aqui pela maternidade, chega uma demanda da ginecologia que é urgente, e eu não vou falar: “Ah, mas hoje eu não estou pela ginecologia, não existe isso”, então afeta negativamente, muitas vezes, inclusive quando os estagiários estão, porque por questões institucionais, nesse momento elas não estão inseridas na ginecologia. Então eu falo, espera aqui um pouquinho que eu vou na ginecologia e volto. Isso abala a qualidade a meu ver. Em relação a equipe, considero que as relações são muito boas, inclusive isso eu valorizo bastante. Acho que quando as condições materiais são ruins, mas as pessoas são boas, conseguimos administrar. Em relação aos recursos materiais, teríamos tudo para estar melhor. Mas estamos com uma sala que é pequena e recentemente não faz mais de um ano, os armários caíram, por sorte não tinha ninguém. Os armários superpesados, caíram em cima de duas mesas e destruíram os computadores, telefone, a mesa. A empresa até hoje não se responsabilizou. Por isso, agora só estamos com 2 computadores, tanto para ginecologia quanto para a maternidade. E a sala é pequena, às vezes, temos 11 pessoas para 2 computadores, contando residente, staffs, estagiários, e, querendo ou não, é tudo automatizado, e não dá. Fazemos fila para registrar no prontuário, fazer relatório social etc.

9- Elas são inapropriadas, eu tenho só uma sala, não cabe todo mundo na sala, o dia de quarta-feira, fica tumulto fora do normal, é o dia da supervisão. Então, às vezes tem um atendimento e algumas pessoas ficam do lado de fora da sala, e isso compromete até o estágio e a residência, porque eu tenho capacidade de ter até 3 estagiários, mas estou muito reticente de renovar três. Eu acho que vou ficar só com 2, porque está difícil de ambientar eles, devido ao espaço físico, têm um computador só, é difícil. Então, assim, as condições estão apertadas, nesse processo de trabalho, estou muito desgastada por ter que lidar com esse espaço apertado. Eu não gosto de estar numa outra sala, porque eu preciso ficar o tempo todo com eles, observando o que eles estão fazendo, para orientar, estou sempre observando, entendendo como eles estão raciocinando.

10- Minha condição de trabalho, do ponto de vista estrutural eu acho boa, principalmente quando olho ao redor. Quando olhamos ao redor e vemos as

pessoas trabalhando em lugares altamente precarizados, com relações de trabalho altamente adoecidas e vínculos de trabalho precarizados, enfim, olhamos e vemos que nossas condições são boas, mas não quer dizer que não queremos que melhore [...] tem a questão dos nossos salários, professores universitários, técnicos, todos aqui com auxílios atrasados, dependendo da boa vontade do governo do estado para depositar algo que deveria ser uma lei. E os nossos estagiários que estão sem bolsa, algumas que foram canceladas, o que faz com que eles não consigam estar no campo, porque estão em uma situação socioeconômica frágil, isso gera muito impacto, isso tem a ver com a estrutura da universidade, com a estrutura do Estado, com crise fiscal do Estado e de forma mais ampla, com a crise do capital. Enfim, é isso.

11- Acho que são boas, pensando primeiro, a estrutura, eu me sinto muito privilegiada, porque o que sabemos dos espaços, o que lemos também dos espaços sócio-ocupacionais, é que são bem complicados, sem recursos. Então hoje, com todo o desafio, todo esse sucateamento que tem a saúde, os recursos, a falta de verba, temos acesso a impressora, a computadores, uma sala salubre, então acho que essas condições são boas. É insuficiente na questão de sigilo, porque em algumas salas, conseguimos ouvir o atendimento, mas, pelo menos, a equipe vem debatendo sobre isso e pensa estratégias a longo prazo para melhorar. Pensando um pouco mais a relação com os colegas, com a coordenação também são boas. Claro que são perfis diferentes, temos críticas a algumas atuações, temos críticas à forma de se relacionar de alguns colegas, mas temos muita autonomia e temos espaços coletivos para discutir. Então, na minha avaliação, isso favorece. São boas condições de trabalho.

12- Você tocou no assunto que é nossa dor de cabeça. Primeiro que estamos em obra há 2 anos, eu acho. Ficamos um bom tempo sem poder acessar a sala. Então, temos que pegar espaços emprestados com a equipe, com o próprio serviço social. Hoje temos uma sala reformada, quer dizer maquiada, ganhamos o ar-condicionado que nem isso tínhamos, usávamos o ar-condicionado central, então a porta tinha que ficar aberta, o que era ruim para o sigilo no nosso trabalho. Agora temos o nosso próprio ar, pelo menos isso, melhorou um pouco, mas tem coisa para fazer, mudar o piso etc. Mas é uma sala do serviço social, não é uma sala de atendimento no ambulatório. É uma sala que usamos para fazer todas as nossas coisas, organizar o trabalho, sentar no computador, fazer um registo. A sala é nossa, mas para atender é complicado, porque nem sempre conseguimos um consultório no ambulatório, porque lá cada um tem sua sala, a fonoaudiologia tem, os médicos tem a sala dos médicos, mas eles atendem no consultório, quando precisa passar caso, fazer supervisão, sentar e fazer alguma organização no trabalho, eles vão para a sala deles. Nós não temos. Ficamos pleiteando o consultório para conseguir atender, mas nem sempre tem disponível. Existe uma escala, em 2 dias da semana temos um turno em cada dia, fora isso não temos reserva de sala para atendimento. Isso é complicado, porque o que acontece, na maioria das vezes, é ter que atender na mesma sala que alguém está no computador, fazendo um relatório, são muitas pessoas, e o usuário precisa de um atendimento sigiloso. Nós sinalizamos que todos ali são assistentes sociais, mas não é o que desejamos, e eu acho que isso interfere bastante nesse processo. Insumos, não é um problema. Inclusive temos bastante papel, ganhamos um celular novo agora, porque com as novas configurações de trabalho, depois da pandemia, muitos usuários que entramos em contato, é pelo WhatsApp. Isso foi algo que chegou com a pandemia, porque fazíamos muito atendimento remoto, mas conforme voltamos para o presencial, tentamos nos livrar disso, mas percebemos que hoje os usuários não atendem o celular, mas se falarmos pelo WhatsApp e mandar uma mensagem, os usuários respondem rapidamente.

13- Temos essa sala, que estava com a porta quebrada e não fechava, e é uma sala para atendimentos que necessitam de maior sigilo profissional, então fica, de certa forma, comprometida porque as divisórias são de um

> material que não garante que não haja passagem do barulho. Isso foi uma preocupação importante, inclusive de uma outra companheira, assistente social aqui, que faz parte da coordenação, mas ela está mais voltada para o trabalho de extensão diretamente, que foi a garantia de uma outra sala de atendimento para o serviço social. Então, como ela já participava de uma pesquisa, com duas professoras que se aposentaram, foi feita uma conversa inicial dessas professoras junto à direção, para que a sala permanecesse para o projeto de extensão, para pesquisa que é sediada lá e que nós pudéssemos utilizar como assistente sociais também da coordenação de estágio e extensão. Houve algumas polémicas com relação a isso, porque muitas professoras também se aposentaram e existe uma luta incessante por espaço, não só dentro da faculdade de serviço social, mas da universidade, e essa sala começou a ser disputada, mas, por fim, conseguimos, mas a sala será dividida com um docente, que pelo menos é um docente, que estava aqui conosco na coordenação de extensão e estágio, para poder minimizar essa falta de espaço para o nosso trabalho, enquanto assistentes sociais da coordenação de extensão e estágio, porque, para além dessas ações, eu também sou supervisora de campo em projeto de extensão que coordeno, e não tenho um espaço para organizar esse outro trabalho de extensão. E aqui na sala, também temos problemas com equipamentos, o computador é precário, temos até mais dois computadores que ficam na sala da administração, na Secretaria da coordenação que, muitas vezes, utilizamos, mas sempre está com problemas, e às vezes acaba a tinta da impressora e demoramos muito para conseguir e essas condições acabam interferindo no processo. Para imprimir um documento que é necessário, temos que buscar outro setor, que nem sempre consegue ajudar, então temos certas dificuldades com isso, perdemos tempo, nos aborrecemos.

Observa-se que com relação as condições de trabalho, a realidade das supervisoras de campo se mostrou bem dividida. Metade das entrevistadas apontaram que as condições de trabalho não são boas, muito menos ideais e, para isso, indicaram diversos motivos. A outra metade, reconhece que as condições de trabalho são boas em comparação a outros espaços sócio-ocupacionais por que passaram, considerando, inclusive, que a unidade de saúde que estão vinculadas atualmente é um espaço privilegiado. Porém, identificam aspectos que precisam ser melhorados, demonstrando que as condições de trabalho também não são ideais. Um aspecto importante e interessante é que todas as supervisoras que relataram ter condições boas ou muito boas estão lotadas na PPC e as demais, estão lotadas no HUPE, NAI, NESA ou FSS, evidenciando que a PPC parece ser a unidade de saúde do Complexo com melhores condições de trabalho, pelo menos em termos estruturais, de recursos e insumos, para a realização do trabalho do Serviço Social. As supervisoras de campo da PPC relatam que tem sala para todos os profissionais que trabalham no Departamento de Serviço Social, incluindo técnicos administrativos; possuem computadores, impressora, recursos de escritório/papelaria, etc, o que facilita muito a organização e realização das ações profissionais e de supervisão junto aos alunos e residentes.

Dentre os motivos elencados nas exposições orais para identificar condições não tão boas de trabalho, destacamos o espaço inadequado para a realização de todas as atribuições e frentes de trabalho que desempenham em suas unidades de saúde dentro do Complexo de Saúde da Uerj. Normalmente, possuem apenas uma sala para o Serviço Social, que precisa ser dividida para realizar os atendimentos sociais aos usuários, realização de supervisão com alunos e residentes, elaboração de relatórios, registros profissionais, entre outras ações, além de serem muitas pessoas que permanecem em atividade nessas salas que são pequenas para abarcar staffs, residentes e estagiários. Quando buscam novos espaços e salas é sempre bem difícil conseguir, pois há muita disputa por espaço dentro das instituições. Além do espaço físico, também foi apontado a dificuldade de equipamentos e recursos materiais como falta de computadores para todos os profissionais, falta de impressora, de tinta, de mobiliário adequado, o que impacta no trabalho cotidiano para fazer registros nos prontuários eletrônicos, elaborar relatórios e pareceres sociais, emitir documentos importantes, entre outros. Outro motivo elencado foi a falta de recursos humanos para a quantidade de demandas que os serviços possuem. Relataram que existem muitas atividades e ações a serem realizadas em todos os âmbitos, seja na assistência, ensino e pesquisa e que há a necessidade de mais assistentes sociais para dar conta dessas demandas e também para poder ampliar o trabalho já realizado em todos os campos pesquisados.

Importante ressaltar que durante a observação das supervisões de campo, conseguimos identificar nitidamente a diferença das condições estruturais e recursos entre a PPC e os demais espaços profissionais. Nas três supervisões observadas na PPC, a sala era bem ampla, com lugares para todos os presentes, com ar-condicionado, data show, tela, caixa de som, entre outros recursos. No NAI, a sala onde foi realizada a supervisão era pequena, mas a equipe não era tão grande, então o espaço era satisfatório, entretanto, mesmo que durante a supervisão, as assistentes sociais não tenham usado nenhum recurso, não percebemos nenhum recurso a mais além de cadeiras e mesas. Apesar de não termos observado nenhuma supervisão no HUPE, durante a realização das entrevistas com as supervisoras de campo, podemos observar todos os pontos ressaltados durante as suas exposições orais, pois as entrevistas foram realizadas exatamente nas salas em que elas trabalhavam, além da pesquisadora também ser funcionária da Uerj e frequentar eventualmente os espaços do Serviço Social no HUPE.

Além dos aspectos relacionados as condições físicas e estruturais do trabalho, algumas supervisoras de campo também elencaram em suas exposições orais outros aspectos relacionados às condições de trabalho. Um aspecto destacado por seis das supervisoras de campo (n° 2, 3, 6, 11, 12 e 13) refere-se a dificuldade de manter o sigilo profissional dos atendimentos, pois as salas são demarcadas por divisórias que não obstruem o som e também salas que não são fechadas até o teto, possuem uma abertura e tudo que se fala é possível ouvir no corredor ou nas salas ao lado, que nem sempre, são utilizadas apenas por assistentes sociais, mas por outros profissionais também. Realmente, essas condições estruturais do espaço de trabalho podem trazer implicações nos atendimentos sociais, uma vez que os usuários podem se sentir constrangidos e não relatar tudo que gostariam devido a possibilidade de outras pessoas ouvirem seus relatos.

De acordo com o atual Código de Ética Profissional do Assistente Social, em vigor desde 1993, a violação do sigilo profissional configura uma infração passível de sanções disciplinares. O Capítulo V desse Código trata especificamente do sigilo como um direito e também como um dever da profissão. O artigo 18 determina que a quebra do sigilo só é permitida em situações de extrema gravidade, que possam causar danos ao usuário, a terceiros ou à sociedade como um todo — mesmo que não envolvam diretamente um crime. O parágrafo único ressalta que, nesses casos, a revelação das informações deve limitar-se apenas ao que for estritamente necessário.

Além disso, o Capítulo VI, que aborda a relação do assistente social com o sistema de justiça, destaca que o profissional pode afirmar seu compromisso com a preservação do sigilo. Ou seja, o sigilo não é apenas um direito, mas também uma obrigação ética da profissão.

Dessa forma, o sigilo profissional diz respeito à proteção de informações confidenciais, implicando uma responsabilidade clara entre o que deve ser mantido em privado e o que pode ser divulgado. Essa obrigação exige que o assistente social atue com discrição, revelando apenas o essencial para o exercício de suas funções, sem expor dados sigilosos.

Segundo Sampaio e Rodrigues (2014), o sigilo profissional não deve ser tratado de forma isolada da reflexão ética, como se fosse apenas um procedimento técnico ou burocrático. Quando se analisa o sigilo sob a ótica da ética, percebe-se que se trata de uma questão complexa, que vai além de uma simples norma jurídica. A sua

compreensão exige considerar perguntas fundamentais, como: a quem se destina a informação?; qual é a necessidade dessa divulgação?; com que finalidade? e em que contexto? Essas perguntas não podem ser respondidas de forma genérica ou abstrata, pois dependem das situações reais em que o profissional está inserido. Elas revelam a diversidade de exigências que surgem ao se decidir sobre a partilha de uma informação.

As autoras acrescentam ainda que os desafios e dilemas enfrentados no dia a dia da prática profissional exigem uma postura crítica diante da realidade e uma compreensão clara dos objetivos do trabalho, evitando que este se reduza a uma lógica burocrática ou meramente técnica. As ações devem ser guiadas por princípios éticos, e não por preconceitos, e devem buscar desenvolver uma atuação que não reforce a condição de inferioridade dos usuários do Serviço Social, mas que, pelo contrário, promova o reconhecimento e a conquista de seus direitos. Assim, a ética assume um papel central ao reintroduzir a importância da reflexão e da crítica, mostrando que tanto a moral quanto a legislação não são elementos fixos, naturais ou fora do tempo histórico. A ética atravessa todas as esferas que compõem a sociedade, já que estas são, ao mesmo tempo, formadas pelas ações dos indivíduos e influenciam essas mesmas ações.

Portanto, dentro do Complexo de Saúde da Uerj, diante da temática do sigilo profissional, é necessário refletir como garantir algo anterior a quebra ou não do sigilo e o que revelar de informação sobre o usuário, ou seja, é necessário pensar estratégias para que o usuário possa efetivamente se sentir seguro para expor informações sobre sua vida e seu processo saúde doença, sem se preocupar se mais alguém e/ou outro profissional, os quais ele não queira que saiba sobre sua situação, estejam ouvindo. Nesse sentido, é fundamental que o assistente social busque, sempre que possível, salas fechadas, sem aberturas e caso não haja, tentar salas mais afastadas do fluxo de outros usuários e/ou profissionais para minimizar a propagação do som e também buscar estratégias e recursos institucionais para organizar o espaço profissional adequadamente, aspecto que pode ser bem difícil de superar, levando em consideração o sucateamento da política de saúde na atualidade.

Ainda no que tange as condições de trabalho do Serviço Social no Complexo de saúde da Uerj, outro aspecto mencionado pelas supervisoras de campo n°4 e 12 é a introdução da tecnologia no processo de trabalho dos assistentes sociais, com o uso do prontuário eletrônico e do whatsapp, que pode trazer limites e possibilidades

para a atuação profissional. Com relação ao uso do prontuário eletrônico, a supervisora apresenta duas questões principais. Primeiramente, em algumas ocasiões, o sistema do prontuário não funciona e não há como fazer o registro dos atendimentos realizados e o histórico do usuário fica desatualizado, pois após 24horas não é mais possível fazer o registro daquele dia. Além disso, como o sistema foi introduzido recentemente, não há o registro de todo o histórico do usuário na unidade, sobretudo, aqueles com mais de cinco anos de acompanhamento regular nas unidades do Complexo de Saúde e, atualmente, os profissionais não têm mais acesso os antigos prontuários físicos, o que dificulta a análise do processo saúde doença destes usuários. Dentro do Complexo, sabemos que a PPC está realizando um processo de escaneamento de todos os registros dos prontuários físicos de todos os usuários até a data de implementação do sistema para manter o registro e acesso de todas as informações dos usuários dentro do sistema, mas é um trabalho muito demorado e são poucos funcionários no setor de Arquivo Médico para exercer esta tarefa e dar conta das demais atribuições que lhe competem. Por isso, nem todos os registros dos usuários estão atualizados e, ainda, teremos que conviver com este não acesso à informação de alguns usuários durante um bom tempo, até que este processo seja finalizado. Com relação às outras unidades, não temos conhecimento se também há a realização deste processo, algo que precisa ser pensado para garantir o direito à informação para a população usuária e também aos profissionais de saúde das unidades, uma vez que é direito do usuário do SUS acesso às informações do seu prontuário.

As questões apontadas aqui com relação ao registro do prontuário eletrônico são preocupantes quando pensamos na importância, significado e objetivo destes registros. Matos (2013) explicita que o registro do Serviço Social no prontuário do usuário é essencial, considerando o princípio da integralidade no SUS, que pressupõe o atendimento de forma integral dos indivíduos, já que o usuário deve ser visto como um todo. Assim, o atendimento realizado pelo assistente social pode contribuir para o atendimento e encaminhamentos dos outros profissionais. A utilização de um prontuário único, seja em formato digital ou físico, e o seu preenchimento por todos os profissionais de saúde que acompanham o usuário pode contribuir para uma visão mais integrada e completa das diversas dimensões envolvidas no processo de saúde e doença vivenciado por essa pessoa.

Já no que diz respeito a utilização do WhatsApp, a supervisora de campo n°12 salienta que com as novas configurações de trabalho durante a pandemia, em que havia a necessidade de realizar muitos atendimentos/acompanhamentos de forma remota, já que as pessoas não podiam se dirigir até a unidade de saúde, muitos usuários entravam em contato com a equipe pelo WhatsApp. Após a pandemia, conforme voltaram as atividades presenciais, a equipe percebeu que os usuários não atendiam as ligações, mas respondiam rapidamente pelo WhatsApp. Dessa maneira, observa-se que o WhatsApp vem se tornando uma ferramenta no trabalho profissional de assistentes sociai do Complexo de Saúde da Uerj, principalmente, para a realização dos acompanhamentos sociais.

Segundo Guerra (1995), a instrumentalidade refere-se à habilidade do assistente social de utilizar, de forma crítica e consciente, os diversos instrumentos técnicos e metodológicos disponíveis para alcançar os objetivos do Serviço Social. Essa habilidade exige a integração entre saberes teóricos, metodológicos e éticos com as ações cotidianas, assegurando que as intervenções sejam eficazes e estejam alinhadas com os valores da profissão.

A instrumentalidade tem como papel principal tornar concretas as intenções e finalidades do Serviço Social, permitindo que os assistentes sociais transformem seus propósitos teóricos em ações práticas e eficazes, contribuindo para a melhoria das condições de vida das pessoas e grupos com os quais atuam. A autora ainda destaca a importância de abordar a instrumentalidade de forma crítica, o que significa refletir constantemente sobre a utilidade e a adequação dos instrumentos e técnicas utilizados, bem como sobre os fundamentos teóricos e éticos que os sustentam. Uma instrumentalidade crítica possibilita ao assistente social ajustar suas ações às realidades específicas dos contextos em que trabalha, evitando o tecnicismo e o formalismo.

Levando em consideração que um dos aspectos da instrumentalidade tem ligação com a dimensão técnico-operativa, cabe refletirmos sobre essa dimensão profissional. A dimensão técnico-operativa diz respeito ao conjunto de instrumentos e técnicas utilizada pelo assistente social em suas intervenções profissionais, como destaca Guerra (2013), corresponde à maneira como a profissão se expressa e é percebida socialmente. Ela reflete a imagem que o próprio Serviço Social constrói de si mesmo. No entanto, quando analisada isoladamente das outras dimensões do

exercício profissional, essa dimensão não é suficiente para oferecer respostas qualificadas aos processos sociais.

Dentro do arsenal de instrumentos e técnicas disponíveis, é possível observar como as tecnologias vêm sendo incorporadas ao cotidiano do trabalho dos assistentes sociais. O uso da tecnologia tornou-se não apenas uma necessidade urgente, mas também essencial na vida contemporânea. Conforme assevera Veloso (2021), o Serviço Social, ao longo de sua trajetória, sempre acompanhou os avanços tecnológicos. O autor ressalta, por exemplo, o papel central do telefone como instrumento de trabalho para os assistentes sociais desde os primórdios da profissão até hoje. Além disso, outras inovações tecnológicas foram sendo gradualmente adotadas, como a máquina de escrever, o computador, a impressora e, posteriormente, o e-mail, que se tornou um meio formal importante de comunicação no exercício profissional.

No momento atual, o Serviço Social vem se apropriando das expressões mais recentes do desenvolvimento tecnológico, principalmente aquelas relacionadas às tecnologias da informação e comunicação (TICs).

> A amplitude e o alcance das tecnologias digitais impactam a totalidade dos processos de trabalho, não apenas a produção material do “chão da fábrica”, mas também o amplo, heterogêneo e diversificado trabalho no “setor” de serviços, incluindo os setores públicos e as instituições governamentais, portanto com rebatimentos no trabalho de assistentes sociais (Raichelis, 2022, p. 6).

Nesse sentido, Veloso (2021) ressalta como ponto central a importância de o assistente social compreender e fazer uso adequado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no exercício da sua profissão. Essas tecnologias representam ferramentas valiosas para a realização de múltiplas atividades, como pesquisas, estudos, comunicação e desenvolvimento de projetos. Além disso, o uso das TICs pode potencializar o alcance e a eficácia das intervenções profissionais, permitindo que o assistente social atenda um número maior de pessoas e atue com mais eficiência em diferentes realidades.

Porém, o autor também chama a atenção para os desafios e os limites envolvidos no uso das TICs no trabalho do assistente social. Ele ressalta a importância de o profissional estar consciente das implicações éticas e políticas associadas ao uso dessas ferramentas, considerando que o acesso às TICs não é igual para todos e pode, inclusive, acentuar as desigualdades sociais já existentes. Além disso, é

fundamental reconhecer que as TICs não representam uma solução para todos os obstáculos do exercício profissional, sendo necessário que as intervenções sejam sempre orientadas por uma visão crítica e voltada para a transformação social.

> A apropriação das tecnologias é também uma tarefa política. Uma apropriação crítica, competente, sustentada por uma fundamentação teórica sólida da vida social e de seus processos, e também por uma postura ético-política comprometida com valores e princípios emancipatórios, não deve se limitar à dimensão tecnológica, restrita ao domínio do recurso técnico, mas entendê-lo como um dos recursos disponíveis para a promoção de mudanças na estrutura de desigualdades que marca a nossa sociedade (Veloso, 2021, p. 69).

A partir destas reflexões podemos dizer que o uso do WhatsApp como meio de contato com os usuários acompanhados pelo Serviço Social pode se constituir em uma ferramenta de trabalho para os assistentes sociais do Complexo de Saúde da Uerj, mas é uma experiência que merece maiores reflexões e aprimoramentos, que não são objeto deste estudo. Apenas com fins ilustrativos, gostaríamos de destacar que Trindade (2024) realizou uma pesquisa sobre o uso do WhatsApp profissional no Departamento de Serviço Social da PPC e constatou que para que os profissionais usem o WhatsApp de forma crítica e coerente com os princípios e valores dessa profissão é necessário um debate importante sobre o uso das TICs e o trabalho do Serviço Social, para qualificar esse processo, possibilitando que o uso do WhatsApp profissional não seja mais uma forma de burocratizar o trabalho e/ou sobrecarregar as profissionais, mas sim, de auxiliar o trabalho profissional. Assim, o WhatsApp profissional deve se materializar como uma ferramenta para facilitar o contato dos profissionais entre si, dos profissionais com outros serviços/políticas, além da população usuária, possibilitando a ampliação do acesso aos usuários, sem substituir o atendimento social que se constitui em um importante instrumento de trabalho do assistente social para compreender de forma qualificada as múltiplas determinações sociais, as quais os usuários estão submetidos e a avaliar quais os recursos e caminhos profissionais serão possíveis oferecer no momento da intervenção.

Estes dados sobre as condições de trabalho das supervisoras de campo do Complexo de Saúde da Uerj, nos fazem pensar que a profissão no processo de produção e reprodução das relações sociais depende das organizações institucionais a que se vincula, ou seja, não se pode pensar a profissão sem entender que o assistente social é um trabalhador assalariado e possui limites definidos pelas

instituições empregadoras.[46] Grande parte dos recursos para o desenvolvimento do trabalho do Serviço Social depende das instituições em que os assistentes sociais estão trabalhando, mas sabemos que o profissional de Serviço Social possui uma relativa autonomia no exercício de suas funções institucionais, ele é responsável pelo rumo impresso em suas ações e pela forma de conduzi-las. Segundo Iamamoto (2009), essa autonomia é dependente da correlação de forças econômicas, políticas e culturais na sociedade e se expressa, de forma particular, nos distintos espaços ocupacionais construídos na relação com sujeitos sociais determinados, tais como: o Estado; as empresas capitalistas; as organizações político-sindicais; as organizações privadas não lucrativas, as instâncias públicas de controle democrático, etc. Nesses espaços ocupacionais, os assistentes sociais exercem suas competências e atribuições profissionais resguardadas pela legislação da profissão (Código de Ética e Lei de Regulamentação, ambos de 1993).

Importante salientar que entendendo que há uma correlação de forças institucional e interesses contrários, ainda assim, por se tratar de uma unidade de saúde universitária, isso nos traz maior autonomia e maiores possibilidades de fomentar e realizar ações profissionais e/ou interprofissionais alinhadas ao nosso projeto profissional, o que não acontece da mesma forma em outros espaços profissionais.

De qualquer maneira, ainda que estejamos em espaços profissionais mais complexos, em condições de trabalho mais precarizadas, que aumentam a correlação de forças, espaços com menos recursos, é de extrema importância que busquemos romper com práticas profissionais que reproduzam situações e posturas que vão na direção contrária do nosso projeto ético-político. É necessária a transformação dos espaços profissionais, de espaços de controle, mediação de conflito e busca de consenso para espaços profissionais mais críticos, educativos, com relações democráticas e que fomentem ações de cunho emancipatório.

Ainda no que se refere as condições de trabalho, quando indagamos as supervisoras acadêmicas sobre suas condições de trabalho, assim como, grande

[46] Como nos diz Iamamoto (2010), o assistente social é dono da sua força de trabalho especializada. Essa mercadoria força de trabalho é uma energia, uma potência, que só se transforma em trabalho quando associada aos meios necessários à sua realização. A maioria destes meios se encontram monopolizados pelos empregadores: “recursos financeiros, materiais e humanos necessários à realização desse trabalho concreto que supõe programas, projetos e atendimentos diretos previstos pelas políticas institucionais” (p.421).

parte das supervisoras de campo, ressaltaram que tais condições são ruins, que possuem muitas dificuldades relacionadas, sobretudo, aos recursos e estrutura materiais para exercerem suas atividades profissionais, como podemos observar a seguir:

1- As condições de trabalho que temos aqui dentro da universidade são péssimas, ainda mais na faculdade, a faculdade está destruída e isso influencia total. Estamos vivendo esse sucateamento ao longo do tempo, porque a faculdade tem um princípio, que é um princípio que eu concordo, coaduno, que é o princípio do serviço público, então não entra capital privado aqui, no máximo financiamento de pesquisa, mas fora isso não entra. Então, a faculdade fica nesse estado, sem material suficiente, com as salas todas desestruturadas, sem datashow, sem equipamentos, sem pessoal. Isso é uma coisa desgastante, porque fica muito em cima do professor. Então, acho que o professor tem uma sobrecarga, porque ele tem que dar conta de tudo. Se tivermos que fazer um evento no auditório, você tem que trazer o seu laptop, saber mexer, é um caos, como eu disse a universidade é um espaço contraditório. Então tem espaços que são super bem equipados e outros não. E a faculdade paga um preço, na minha opinião, por esse princípio, mas é isso, eu concordo. Ao mesmo tempo, talvez tivéssemos que flexibilizar em algumas coisas, porque fica muito difícil o trabalho, está bem pesado para o professor. Cada vez mais o professor está muito solitário nas tarefas docentes e cada vez mais os alunos muito desanimados, muito desgastados, com muitas dificuldades. Eles chegam tarde porque jantam no bandejão e demora, eles querem sair cedo devido ao transporte, eles não leem texto porque só leem no celular, não tiram cópia porque não têm dinheiro. Então, são muitas questões que atravessam o trabalho docente. Eu tenho ficado muito preocupada com a qualidade da formação dos alunos nos últimos 5 anos, sobretudo depois da pandemia. Enfim, está tudo muito difícil. Mas nós que somos educadores quando o aluno fala: Ah professora, gosto do seu trabalho, pronto, já deu conta de tudo, já valeu a pena.

2- As condições são muito ruins, é muito aquém do que se pressupõe para uma universidade, mas muito, muito mesmo. Eu acho que comecei a me dar conta disso nesse semestre. Porque quando eu entrei, como eu falei, fiquei um semestre remoto. Depois entrei na gestão, então ocupava muito o espaço do departamento, que também é precário, mas que minimamente tem mais estrutura. Quando eu voltei, para usar mais a minha sala de professor, eu me dei conta o quão é precário. Então, para você ter uma dimensão, não temos um computador para trabalhar, escrevemos, orientamos, pega a bibliografia, a maior parte periódica, tudo é e-book e eu não tenho um computador, tenho um ali que está só enfeitando, porque não funciona. É um espaço precário, as próprias salas de aula, em geral, não têm um tamanho adequado, porque temos turmas de 50 alunos. É muita coisa. As nossas salas são pequenas para essa quantidade, então pegamos emprestado dos outros blocos, que são um pouco maiores, mas ainda sem recursos. Hoje, somando pesquisa e prodocência estamos com 8 estudantes, é muita gente e eles só têm as paredes para se abrigar, ficam aqui sentados, estudando. Mas não tem as ferramentas para pesquisa, como mídia, por exemplo, não tem como acessar daqui. Se tiver que fazer, faz em casa.

Conforme discutido no primeiro capítulo desta tese, as recentes configurações do trabalho, impulsionadas pela política capitalista neoliberal, têm imposto novas formas de exploração do trabalho e de realização de transações comerciais em um

contexto globalizado. Essas mudanças impactam diretamente os profissionais da educação, por meio de reformas educacionais que alteram significativamente as condições e a estrutura do trabalho nas universidades, afetando de maneira profunda a atuação dos docentes.

Dessa maneira, várias contrarreformas foram ocorrendo no ensino superior público com a implementação de medidas que fortaleceram o projeto mercantilizador da educação, como o repasse de recursos públicos para a expansão do ensino superior privado; privatização interna das instituições públicas de ensino; redução dos currículos da graduação, a partir das exigências do Ministério da Educação (MEC); redução do tempo destinado à formação no nível de pós-graduação nas instituições de ensino; expansão precarizada da educação superior pública, como forma de atender às exigências dos organismos internacionais de certificação de larga escala, sem preocupação com a qualidade, entre outras.

Dessa forma, observa-se um avanço no processo de transformação da educação brasileira em mercadoria, iniciado nos anos 1990, o que levou a uma expressiva ampliação do setor privado de ensino superior e, como consequência, à acentuada precarização da educação superior pública (Silva, 2010).

Segundo Emiliano e Queiroz (2020), o processo de desmonte da universidade pública segue a lógica do projeto neoliberal, contribuindo para um cenário ainda mais complexo de transformações no papel do Estado, que deixa de ser executor direto das políticas públicas para atuar como regulador, priorizando os interesses do capital e promovendo iniciativas de privatização dos bens públicos, aspecto que aparece na exposição oral da supervisora acadêmica n°1 ao falar sobre a falta de recursos na FSS, enquanto que outras unidades acadêmicas são abastadas de recursos, devido a financiamentos privados dentro da Universidade, algo que a FSS não aceita, somente em algumas situações de fomento à pesquisa, pois prima por uma educação pública e com recursos igualitários para todos. Nesse contexto, o trabalho docente torna-se mais intenso, com a ampliação das jornadas — muitas vezes invisível, devido às especificidades da profissão — e com a redução do número de professores para atender às demandas institucionais, o que resulta em sobrecarga. As autoras ainda ressaltam que a nova gestão pautada no produtivismo acadêmico impõe a invasão do momento de não trabalho pelo trabalho se soma a isso a incorporação de novas tecnologias digitais e o aumento do tempo dedicado ao trabalho remoto, além da

escassez de recursos provocada pela insuficiência de investimentos públicos nas universidades, com o intuito de cumprir com uma pauta neoliberal.

Importante ressaltar que com a intensificação do trabalho, por meio da ampliação das tarefas atreladas à gestão e competitividade; à tensão no trabalho e alta demanda de atividades; ao infinito trabalho em casa, que atravessa as horas de sono, fazendo com que os docentes se sintam cansados, sobrecarregados, muitas vezes, vemos ocorrer dentro do espaço universitário, o adoecimento físico e mental destes professores, algo bem evidenciado nas exposições das duas supervisoras acadêmicas que relatam sobrecarga, cansaço, preocupação com a formação e dificuldades para o desempenho das tarefas docentes.

Durante as observações das aulas, na disciplina de estágio com as supervisoras acadêmicas, pudemos perceber alguns aspectos levantados nas entrevistas com relação às condições de trabalho. As instalações eram precárias e observamos também a utilização de recursos próprios das professoras/supervisoras acadêmicas na condução das aulas. As salas realmente eram pequenas, havia apenas uma tomada funcionando para que os alunos pudessem apresentar seus projetos no data show, que, às vezes, parava de funcionar; as cópias da atividade proposta pela supervisora acadêmica para aquele dia, ela trouxe de casa, já impressa, além dos ares-condicionados que ou não funcionavam ou faziam muito barulho, atrapalhando a concentração dos estudantes, para citar alguns exemplos.

Diante desses desafios, tanto no exercício profissional e na supervisão de campo nos diferentes espaços sócio-ocupacionais — neste caso, em unidades de saúde — quanto no contexto da docência, como já salientamos neste estudo, torna-se essencial fortalecer o projeto ético-político do Serviço Social e compreender seu significado para a profissão. Isso é crucial para assegurar um trabalho profissional alinhado aos princípios e valores que esse projeto propõe. Refletir sobre o projeto profissional implica considerar uma dupla dimensão: por um lado, as condições macrossociais que moldam o cenário histórico e social da profissão, com seus limites e possibilidades; por outro, as respostas técnico-profissionais e ético-políticas dadas pelos assistentes sociais nesse contexto, que revelam como esses profissionais interpretam, enfrentam e se apropriam dessas condições.

Como destaca Sarmento (2017), é na prática cotidiana do exercício profissional que se constroem as respostas da profissão. No entanto, não há fórmulas prontas, receitas infalíveis ou soluções mágicas para uma atuação bem-sucedida. O que

existe, de fato, é um processo de construção que se dá por meio do próprio trabalho, desde que esse seja desenvolvido de forma consciente e com determinada intencionalidade na direção do nosso projeto crítico de profissão.

Ao refletirmos sobre as condições de trabalho das supervisoras do Complexo de saúde da Uerj também se faz necessário pensar de que maneira estas condições interferem nas ações de supervisão de estágio, uma vez que o processo de trabalho e suas condições não são aspectos estanques ou excludentes na vivência do estágio supervisionado. Algumas supervisoras, ao falarem sobre as condições de trabalho, já apontaram os impactos destas condições nas suas ações de supervisão como pudemos observar nas exposições orais anteriores. Porém, outras supervisoras fizeram questão de dar destaque a estes impactos e/ou interferências, como podemos perceber nas exposições orais a seguir:

1- São muitos ambulatórios com inúmeras complexidades, e apesar desse planejamento do agendamento, existem muitas demandas espontâneas que acabam interferindo, e eu estou falando dos usuários, dos familiares e cuidadores e da própria equipe [...] então, você planeja o trabalho para fazer uma supervisão ou um outro tipo de atendimento e você acaba sendo atravessada. Então tem sido um impacto no trabalho e, muitas vezes, somos acionados pela equipe, para fazer outros atendimentos fora desse espaço físico. E hoje, somos duas profissionais, então, é uma questão para nós duas. Claro que aqui também tem muitos atravessamentos, mas é uma questão real do serviço, e que tem um impacto na continuidade dos atendimentos, na assistência direta, tem um impacto na troca com essa colega e também com a própria estagiária, isso vai reverberando.
2- Interfere certamente. Eu acho que as atividades que nós propomos, e eu vou falar de coisas básicas, por exemplo, essa semana vamos propor uma supervisão com leitura de uma cartilha. Eu tenho condições de imprimir para os estagiários. Parece bobeira, mas é algo que em outros lugares você não consegue. Então, temos um local adequado para fazer supervisão, temos a possibilidade de reservar uma sala. Mas também tem questões que impactam no nosso trabalho, que é a questão da demanda e quantidade de profissionais. Se for considerar o número de ambulatórios que tem aqui dentro, com o número de assistentes sociais, com as demandas que atendemos, com a complexidade das demandas, com certeza a nossa equipe está muito aquém do que poderia ser para ofertar um trabalho melhor. Porque o volume dessas demandas impacta também na supervisão de estágio, no dia a dia do estágio, quando eu não consigo fechar o registro dos atendimentos que fiz, por exemplo, para que os estagiários possam ver como se faz um registro. Então, eu quero deixar esse ponto aí registrado também. Está tudo intrínseco. Bateu no exercício, bateu na supervisão.
3- E essas condições interferem sim, dificultando. Não acho que impossibilitam, porque diante do compromisso que temos, muitas vezes, utilizamos ferramentas próprias. Então, por exemplo, se eu quero fazer um programa bem-feito, com layout que vá gerar um interesse no estudante, eu vou usar o meu computador de casa. Então, dificulta porque se tivesse uma ferramenta na unidade, certamente seria mais ágil. Hoje, depois que eu terminar aqui, vou usar meu tablet, e, com isso, eu entendo que sobrecarrega o professor, acaba gerando uma sobrecarga, porque temos que pensar em inúmeras estratégias para tentar minimizar

os efeitos da precarização. Além de que na atividade de pesquisa para os estudantes, ela fica inviabilizada, quando estão aqui presencialmente, porque não temos os recursos.

4- As condições materiais, infelizmente não são tão boas e minha locação em 2 setores, é algo desafiador, essas condições acabam interferindo de alguma maneira, tanto no estágio como no meu trabalho. Quando as estagiárias chegam, por exemplo, querem se apropriar do que aconteceu e olhar o MV, quem está internado, então até isso acabou, afeta muito elas, porque temos que estabelecer prioridade para poder dar conta da demanda.
5- No processo de estágio com meu aluno, com as condições que temos dá para acontecer, ele vem, faz os trabalhos, fica no computador que seria da vice-chefe, pois ela fica na assistência, então está sempre desocupado. Mas como falei, usamos o espaço mais no final da tarde para realizar a supervisão, porque é quando a sala vai esvaziando, pois durante o dia é muito entra e sai.
6- Acho que interfere, mas como eu falei que são boas, então interfere positivamente. Enquanto algumas pessoas estão precisando lançar mão de uma super criatividade, para pensar como que vão garantir uma supervisão que não fique no meio de um atendimento, temos uma sala de reunião que podemos nos afastar e ter esse espaço com maior sigilo e recursos também. Eu sou muito de dinâmica, tanto em sala de espera, mas também na supervisão de estágio. Então, sabemos que podemos contar com alguns recursos, com alguns materiais, até de papelaria. É sempre desafiador, por exemplo, pensar uma supervisão, diante da complexidade do trabalho, da intensificação do trabalho. Mas quando temos esses recursos facilitados, temos menos um problema a pensar. Por isso, acho que facilita e favorece, no caso, já que são boas as condições de trabalho. E isso também é assim, por muita luta, porque conseguimos uma divisão de carga horária e um horário específico só para pensar o estágio. Então, hoje, garantimos que não vamos ficar nos intervalos fazendo uma supervisão, e que poderemos olhar para o colega, e dizer: olha, estou indo para a supervisão e vai ser respeitado porque existe uma carga horária. Então, as condições favorecem sim. Com relação ao exercício profissional, favorece também esses recursos materiais, quando estamos fazendo um atendimento, as atividades educativas e também a facilidade no diálogo com os colegas.
7- Tem a questão do espaço físico para supervisão, porque não dá para fazer supervisão naquela sala. Todo mundo vai bater, as pessoas vão chegar, vai aparecer coisa para o serviço social, não conseguimos ter aquele momento de desligar do trabalho, dos atendimentos, para fazer a supervisão. Quando acontece algum caso mais grave, deslocamos um assistente social para atender, se for nesse momento, mas em geral a gente remarca, reagenda. Mas não temos um espaço adequado para a supervisão, precisamos sempre pedir espaço, tem dia que estamos na otorrino, outro dia estamos na cardiologia, que são salas que eles nos emprestam. Então, vivemos assim, a nossa vida de nômade e pedinte, andando pelo hospital com as nossas bolsas, nossas coisas, é ruim, porque você se desloca para lá e para cá toda hora.

A partir destas exposições orais das supervisoras, fica evidente a relação intrínseca que existe entre a vivência do estágio e o exercício profissional, sobretudo, em um espaço profissional como as unidades de saúde do Complexo de Saúde da Uerj que articulam ações de ensino, pesquisa, extensão e assistência direta aos usuários. Das sete supervisoras que se manifestaram de forma mais direta sobre este

ponto, seis apontaram em suas exposições que, muitas vezes, a supervisão é impactada ou atravessada por algum aspecto relacionado às suas condições de trabalho. Dentre estes aspectos, podemos destacar: demandas de atendimento dos usuários e/ou da equipe multidisciplinar, uma vez que, normalmente, só têm uma sala do Serviço Social onde são realizadas todas as atividades profissionais; falta de espaço/sala adequada para realizar a supervisão; falta de recursos materiais para os alunos desenvolverem as atividades; a quantidade de demandas colocadas ao Serviço Social para dar conta; sobrecarga de tarefas que impactam nas atividades de estágio, muitas vezes, tendo que dar prioridade à outras ações em detrimento da supervisão de estágio, entre outros e, apenas uma das supervisoras afirmou que as condições de trabalho, por serem boas favorecem uma supervisão mais qualificada. Como já foi abordado no capítulo três deste estudo, a responsabilidade de supervisionar estagiários tem-se tornado cada vez mais desafiadora, sobretudo diante do agravamento da precarização das condições de trabalho e da formação profissional na atualidade. Esse cenário impacta diretamente tanto o processo de formação quanto a vivência do estágio e o acompanhamento direto dos estudantes. O estágio, por sua vez, ao inserir os alunos na dimensão prática e interventiva da profissão, também evidencia os obstáculos enfrentados, os dilemas e as contradições do dia a dia (Ortiz, 2010). Assim, as condições de trabalho dos assistentes sociais nos espaços sócio-ocupacionais, que, muitas vezes, são também campos de estágio, podem comprometer ou limitar a qualidade das atividades desenvolvidas no estágio supervisionado.

Para uma melhor apreensão dos elementos que fazem parte dos impactos das condições de trabalho no estágio, sejam eles, positivos ou negativos, também buscamos analisar as percepções dos estagiários, uma vez que tais impactos estão intrinsecamente ligados ao processo formativo destes estudantes. Para esta questão, os estagiários responderam:

1- Por exemplo, a minha supervisora agora está com muitas coisas, ela está com as coisas específicas da residência, está na coordenação da residência, ela tem esses pacientes fixos com o doutor Tiago, então eu acho que às vezes fica meio sem tempo para nossa supervisão, foca muito nisso, e ela não consegue ver outras coisas. E, o outro dia que estou aqui é muito cheio de atividades que não tem atendimento, não tenho oportunidade de observar os atendimentos.
2- Eu acredito que sim, porque no espaço que estou são muitas demandas e é um espaço educacional e de saúde também. Às vezes, você tem que fazer escolhas, a supervisora tem que priorizar algumas coisas, ou ela vai priorizar o nosso ensino, ou vai priorizar a assistência. E eu compreendo isso como estudante porque, muitas vezes, realmente não

podemos dar as costas para assuntos tão importantes. Acontece de estarmos em supervisão e ter que parar para atender um caso muito sério. Só que também é importante nós nos colocarmos, como acontece várias vezes, quando algum profissional tenta interferir nisso por questões do trabalho, e a supervisora coloca: “não, estou em momento de supervisão e isso precisa ser respeitado”. Em outras áreas, sem ser o Serviço Social, vemos que isso é respeitado. Lá no ambulatório, tem as aulas do pessoal de medicina e quando eles param, eles param. Ninguém interfere em nada, então queremos que isso seja também para o Serviço Social. Eu acredito que a minha supervisora faça isso bem balanceado, então, não temos uma perda no ensino, e nem uma perda na assistência.

3- Eu acho que como afeta as condições de atendimento à população usuária, também pode afetar as condições de trabalho do supervisor com o estagiário. Como são muitas demandas, acho que interfere porque acaba não sobrando espaço para atender a nós também. E como aqui é uma unidade docente assistencial, acho que tem que ser organizado em todas as formas, atendimento aos usuários, residentes, estagiários, às vezes não sobra muito tempo da supervisora para atender a nós também, tem muitas, muitas ações, muitas atividades. E, por isso, não tem uma priorização para o ensino.

4- Sim, eu creio que possa afetar, mas eu não posso falar com tanta propriedade porque não estou aqui nos outros dias que tem mais movimento para saber como é nessa relação, quando tem reuniões, outras atividades, eu nunca participei por causa do trabalho. Mas creio que possa interferir, porque realmente ela tem muitas atribuições, não só assume um certo setor, mas tem a supervisão de estágio, a supervisão para residentes, tem outras demandas, por ser na universidade, na policlínica. Eu acho que a estrutura do departamento é boa comparada a outras instituições de saúde, de outras atenções à saúde também, até da atenção primária. É uma estrutura boa, querendo ou não, por mais que não tenha o sigilo completo do usuário por causa do teto vazado, mas ainda é um local aconchegante, que dá para as pessoas terem uma dignidade, sentar, conversar e tudo mais. No que se refere as relações entre uma profissional com outra, relações de poder aqui dentro, não tenho muita propriedade para falar também.

5- Eu acho que interfere sim, a partir do momento em que o espaço que estamos é um bom espaço, então vai influenciar de forma extremamente positiva, porque a estrutura aqui na PPC é muito boa, e ajuda no processo de estágio. Com relação a supervisão acadêmica, eu acho que de forma concreta, no resultado final da supervisão, as condições de trabalho não interferem muito. Foi o que eu te falei, eu acho que interferiria se fosse no campo, mas eu acho que na aula não interfere muito não.

6- Sem dúvidas, afeta muito. O ano passado eu sentia que a supervisora estava tensa porque não conseguia dar a atenção que ela queria. Isso aconteceu muitas vezes, ela tinha feito todo um cronograma e acontecia algo e ficávamos sem a supervisão. Teve umas 3 semanas que eu fiquei sem supervisão e tivemos que depois correr atrás, porque surgia uma reunião da residência, surgia uma reunião de emergência que ela não poderia faltar. Então, ela tinha sempre que estar presente em vários momentos e ao, mesmo tempo, sentia essa frustração nela. A sorte é que as outras estagiárias de estágio 4 estavam lá e foram uma rede para mim. Eu lembro que quando teve a última apresentação no seminário de prática, a minha supervisora ficou bem emocionada, não só pela saída das meninas, mas disse que se sentia tão ausente nesse processo que nem sabia como eu tinha conseguido compreender tanto, mesmo ela tão ocupada. Eu senti essa ausência dela, mas sabia que não era porque ela não queria fazer, ela tinha uma carga de trabalho muito grande e íamos dando um jeito. Agora, ela saiu desse cargo da residência e está bem melhor, está com mais tempo para nós.

7- Eu acho que por ser da gestão não impacta negativamente porque, por exemplo, lá na sala é uma sala só para nós da gestão, que fica minha supervisora e duas assistentes administrativas, está climatizada, tudo tranquilo. Mas, dessa parte da instituição UERJ que deixa todo mundo meio desestabilizado e desestabiliza, mexe um pouco com as assistentes sociais também. Ainda mais agora que está começando a ter muitos escândalos, ameaças de corte de bolsa e um dos motivos de eu ter largado o meu trabalho era a bolsa. Hoje, a possibilidade de perda da bolsa me deixa angustiado porque eu sempre fui de empresa privada, eu sabia que o meu salário ia estar ali todo mês certinho. Na instituição pública não é dessa forma, se você trabalhar e o Estado não tiver dinheiro para pagar? Então, vem as greves, manifestações e as contas que atrasam, a sua vida para. Então, nesse momento, impacta o trabalho e o estágio também.
8- Não sei se interfere seria a palavra certa, mas eu acho que acaba tendo algumas intercorrências porque não temos espaço físico, temos apenas uma sala para todo mundo, então isso acaba atrapalhando, porque agora somos três estagiárias então na quarta todas estão aqui e tem ainda dois residentes e a supervisora. Quando tem atendimento, dois atendem e três ficam do lado de fora, temos que ficar no corredor, e isso é bem chato, ficamos revezando. Tem alguns conflitos internos que acontecem no Serviço Social, acho que em todo lugar acontece isso, é uma correlação de forças e isso atrapalha um pouco o nosso trabalho, acontece entre a equipe, supervisora, residente, aluno e com a equipe multidisciplinar também, um pouco dos dois. Por exemplo, agora estamos passando um problema muito grande com o neurologista porque ele escreve com uma letra ilegível e o usuário quando vai receber o riocard não consegue, porque a letra é ilegível, então ele volta para reclamar. Acho que falta um apoio entre a equipe, acaba atrapalhando o nosso serviço.
9- Sim, acredito que bastante, totalmente, na verdade. Dependendo da relação que você tem com a sua equipe, você vai ter uma atuação determinante. E com relação ao espaço físico, com certeza também, porque isso também pensando, por exemplo, na questão do sigilo do atendimento, nem sempre temos um espaço. É muito difícil ter um espaço só do serviço social. Então eu observo que nem sempre a gente consegue atender o usuário numa sala só. Além disso, às vezes fica toda a equipe de serviço social e o usuário na sala, então fica uma coisa meio desconfortável, eu acho que isso influencia. Acho que influencia também no sentido das demandas que aparecem. Então, às vezes planejamos fazer uma atividade, e aí falam, hoje vamos focar nisso aqui, só que começam a aparecer várias demandas e não conseguimos.

A partir das respostas dos estagiários, observamos que também apontam elementos que foram mencionados pelas supervisoras de campo como limites e possibilidades para a atuação profissional a partir das condições de trabalho que se apresentam no espaço sócio-ocupacional em que estão inseridas, aqui já refletidos. Dentre estes elementos podemos destacar: condições estruturais e recursos materiais bons que favorecem a vivência do estágio e dão melhores condições para a realização das supervisões; correlação de forças entre a equipe de Serviço Social na disputa por espaço; salas que não garantem de forma plena o sigilo profissional; dificuldade nas relações interprofissionais com outras categorias profissionais e interferências no momento da supervisão, devido a demandas assistenciais pleiteadas pela equipe

multiprofissional. Esta última chamou nossa atenção, pois mesmo identificando essa interferência e a necessidade de, muitas vezes, termos que atender as demandas, o estagiário n°2 ressaltou a importância de nos colocarmos enquanto profissionais diante das equipes multiprofissionais de saúde, com as quais estejamos trabalhando, estabelecendo limites nessa interferência e garantindo respeito às nossas ações profissionais, sejam elas no âmbito do ensino ou da assistência, postura profissional observada por ele em sua supervisora, durante a experiência de estágio.

4.2.4 As ações de supervisão direta de estágio no Complexo de Saúde da Uerj

As atividades de supervisão direta de estágio consistem em ações realizadas conjuntamente pelo/a supervisor/a de campo e pelo/a supervisor/a acadêmico/a, envolvendo estudantes de graduação em Serviço Social inseridos em diferentes contextos sócio-ocupacionais. Dessa forma, a supervisão direta contempla duas dimensões distintas, porém interligadas, que exigem acompanhamento e orientação profissional contínuos. Ambas devem estar integradas e articuladas durante todo o processo de supervisão, conforme orientações da Política Nacional de Estágio (PNE). Esse princípio orientador reforça que o estágio em Serviço Social deve ocorrer de forma inseparável da supervisão acadêmica e da supervisão de campo. Para que isso ocorra é necessário pensar a organização dessas ações, seu planejamento e avaliação de forma conjunta.

Sendo assim, neste item, para facilitar a compreensão das ações de supervisão direta de estágio do Complexo de Saúde da Uerj, optamos por não usar as exposições orais coletadas nas entrevistas com as supervisoras de campo, acadêmicas e com os estagiários de forma direta e sim, a partir delas, descrever e analisar como se estruturam, como são planejadas e avaliadas tais ações, e lançar mão das exposições, apenas quando tal referência e/ou exemplificação se fizer necessária. Esta análise sobre as ações de supervisão direta de estágio também foi baseada nos documentos institucionais, planos e relatórios de estágio analisados pela pesquisa documental.

O estágio, a partir da vivência prático-pedagógica, aproxima o estudante da realidade profissional e o auxilia a compreender as diferentes expressões da questão

social, objeto de intervenção do Serviço Social. Na FSS/Uerj, a qual os cenários de prática/campos de estágio pesquisados estão vinculados, o estágio curricular obrigatório divide-se em Estágio Supervisionado I, II, III e IV. Em cada um desses períodos de estágio, o estagiário desenvolve atividades específicas relativas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento no campo de estágio, além de acompanhar concomitantemente as aulas com a supervisão acadêmica. No primeiro período de estágio, o discente realiza a observação das ações profissionais desenvolvidas no campo de estágio e começa a participar de todas as atividades que perpassam os processos de trabalho nos quais os assistentes sociais se inserem, focando na análise institucional e levantamento de demandas da população. No segundo, o discente ainda mantém a observação das ações profissionais, porém iniciando o desenvolvimento de habilidades e competências para a intervenção direta ao usuário, realizando a análise do perfil da população usuária, fundamental para iniciar as ações interventivas. No terceiro, o estudante inicia suas atividades interventivas e estrutura um projeto de intervenção a partir da leitura da realidade profissional que está inserido e da análise institucional e levantamento de demandas já realizado nos períodos anteriores. No quarto período de estágio, dará continuidade às atividades já desenvolvidas e executará as ações do projeto de intervenção elaborado no período anterior, avaliando e analisando sua implementação no campo de estágio, conforme as orientações e princípios da PNE.

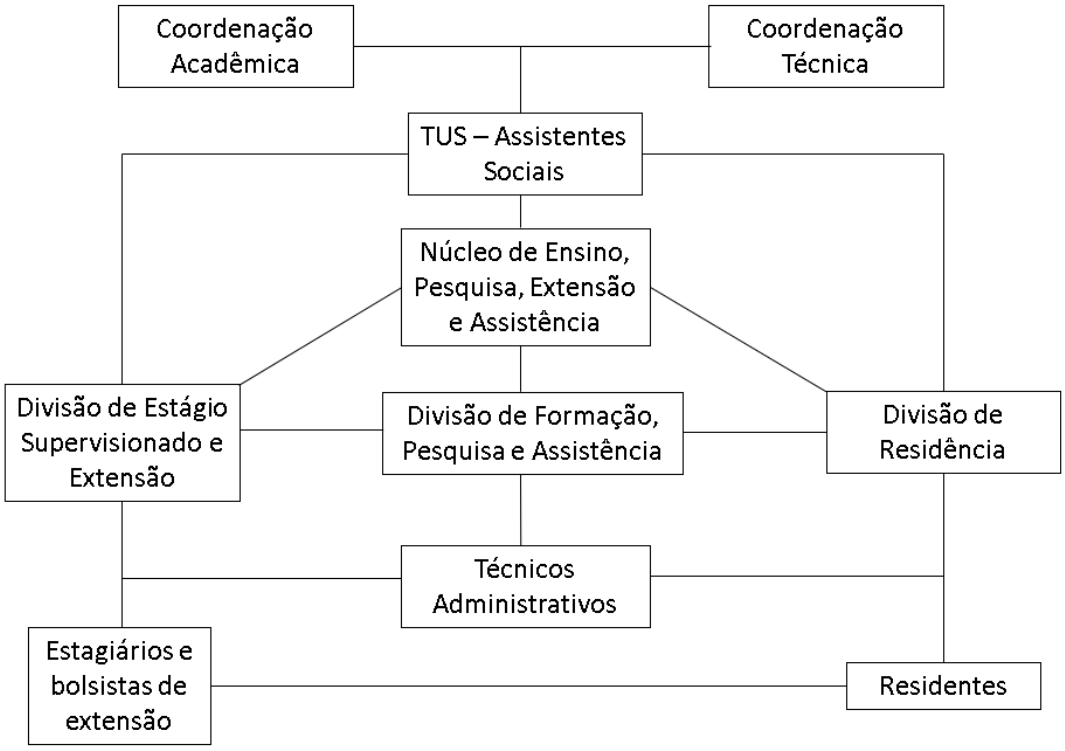
4.2.4.1 As ações de supervisão direta de estágio na PPC

De acordo com as Diretrizes para o Estágio Supervisionado em Serviço Social na PPC (2022), até a pandemia, as supervisoras de campo realizavam atividades de estágio com alunos da FSS/Uerj sob supervisão, mas não havia articulação entre as supervisoras e as ações desenvolvidas.

Após a pandemia, sobretudo a partir do final de 2021, o Departamento de Serviço Social começa um processo de reestruturação, com a criação de alguns cargos para auxiliar a coordenação na organização das atividades desenvolvidas e, atualmente, está organizado por uma gestão compartilhada entre a coordenação acadêmica e coordenação técnica e três divisões, a saber: Divisão de Residência, Divisão de Estágio e Extensão e Divisão de Formação, Pesquisa e Assistência,

compostas por assistentes sociais que atuam e coordenam o departamento de forma articulada no Núcleo de Pesquisa, Extensão, Ensino e Assistência e que se integram com a Faculdade de Serviço Social da Universidade, conforme figura 1 de organograma a seguir:

Figura 1 – Organograma do DSS da PPC



Fonte: Dados da pesquisa realizada por Lívia F. Pequeno, no 1º semestre de 2024, para elaboração da sua tese de Doutorado.

A Divisão de Estágio e Extensão é ocupada por uma assistente social que exerce a função de supervisora de campo no Departamento de Serviço Social da unidade. A Divisão tem como objetivos principais: estimular e coordenar as ações e projetos de estágio supervisionado, em consonância com as Diretrizes Curriculares e a Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS, e demais legislações e/ou resoluções que definem os rumos para o estágio em Serviço Social; realizar constante articulação com os estagiários, as supervisoras de campo, as supervisoras acadêmicas e com a Coordenação de Estágio da faculdade e fomentar espaços de reflexão/troca e capacitação para os/as alunos/as e supervisoras de campo. Além disso, entendendo a universidade como espaço de produção do conhecimento, do

debate de ideias, da formação de profissionais críticos com fundamento teórico e competência técnica para ler a realidade brasileira e, inserida nela, serem capazes de desenvolver ações que busquem sua transformação; a realização de ações extensionistas é tarefa fundamental para o fortalecimento do papel da universidade na sociedade. Desta maneira, a Divisão ainda busca fomentar junto à equipe de Serviço Social da unidade ações de extensão, com projetos que estimulem ações interdisciplinares em saúde, promovendo a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.

Tendo em vista as ações realizadas pelo Serviço Social na PPC e o período de estágio em que o aluno está inserido, a Divisão de Estágio e Extensão criou diretrizes para o desenvolvimento do estágio supervisionado na unidade e propôs atividades principais a serem desenvolvidas, com uma frequência mínima e, que, são organizadas e discutidas junto aos alunos com as suas supervisoras de campo, conforme os quadros de atividades para estágio supervisionado I, II, III, IV e quadro de atividades coletivas/compartilhadas com todos os discentes e supervisoras de campo da PPC:

Quadro 1- Quadro de atividades para estágio supervisionado I	
Atividades	**Frequência**
Observação dos atendimentos individuais	Semanal
Levantamento e atualização de recursos sociais – Mapeamento de recursos	Quinzenal
Leitura de textos e legislações da área da saúde e do Serviço Social	Mensal
Conhecer a documentação institucional/histórico e instrumentos do Serviço Social	Mensal
Participação nas reuniões de equipe do Departamento	Quinzenal
Realização de análise institucional	Trimestral
Elaboração do diário de campo	Diário
Realização das atividades relacionadas ao projeto de EIC do Cetreina (Uerj sem muros, análise do perfil da população etc.)	Semanal
Acompanhamento na confecção, elaboração e montagem de materiais educativos em saúde (folder, mural, cartilha, etc)	Quinzenal

Participação nas supervisões individuais	Contínuo no dia a dia
Participação na supervisão coletiva	Quinzenal
Participação em eventos e capacitações	Trimestral

Quadro 2 - Quadro de atividades para estágio supervisionado II	
Atividades	**Frequência**
Levantamento do perfil e demandas da população usuária	Contínuo
Participação nos espaços de controle social (Conselhos Distritais e Municipais de Saúde, etc)	Mensal
Observação e Acompanhamento do atendimento social com a supervisora	Semanal
Acompanhamento social dos atendimentos realizados	Semanal
Organizar e registrar nos instrumentos do Serviço Social (livros de registro, ficha social, planilha de acompanhamento social, banco de dados de registro dos atendimentos)	Semanal
Realização das atividades relacionadas ao projeto de EIC do Cetreina (Uerj sem muros, análise do perfil da população, etc)	Semanal
Levantamento de demandas para a elaboração do projeto de intervenção	Contínuo
Participação na elaboração e confecção de materiais educativos (folders, murais, cartilhas, panfletos etc.)	Quinzenal
Participação das atividades educativas	Mensal
Participação nas supervisões individuais	Semanal
Participação nas supervisões coletivas	Quinzenal
Participação nas reuniões de equipe do Departamento	Quinzenal
Elaboração do diário de campo	Diário
Participação em eventos e capacitações	Trimestral
Sistematização das atividades realizadas no estágio	Mensal

Quadro 3 - Quadro de atividades para estágio supervisionado III	
Atividades	**Frequência**
Simulação de atendimento social	Eventual
Atendimento social sob supervisão + discussão do caso	Diário
Acompanhamento social dos atendimentos realizados	Semanal
Observar consultas conjuntas, interconsultas	A depender da demanda (eventual)
Organizar e registrar nos instrumentos do Serviço Social (livros de registro, ficha social, planilha de acompanhamento social, banco de dados de registro dos atendimentos)	Diário e/ou semanal
Participação na elaboração e confecção de materiais educativos (folders, murais, cartilhas, panfletos etc.)	Quinzenal
Participação no planejamento das atividades educativas (salas de espera, grupos fechados)	Semanal
Participação em atividades educativas	Semanal
Participação nas supervisões individuais	Semanal
Participação nas supervisões coletivas	Quinzenal
Levantamento e atualização de recursos sociais – Mapeamento de recursos	Eventual e/ou semanal
Estudo/Discussão de caso	Eventual e/ou semanal
Participação nos espaços de controle social (Conselhos Distritais e Municipais de Saúde, etc)	Mensal
Leitura e discussão de textos	Quinzenal e/ou semanal
Participação em eventos e capacitações	Trimestral
Participação nas reuniões de equipe do Departamento	Quinzenal
Realização das atividades relacionadas ao projeto de EIC do Cetreina (Uerj sem muros, análise do perfil da população, pesquisa, etc.)	Semanal
Acompanhamento/elaboração do projeto de intervenção	Quinzenal
Sistematização das atividades realizadas no estágio	Mensal

Quadro 4 - Quadro de atividades para estágio supervisionado IV	
Atividades	**Frequência**
Atendimento social + discussão do caso	Diário
Acompanhamento social dos atendimentos realizados	Semanal
Observar consultas conjuntas, interconsultas	A depender da demanda (eventual)
Organizar e registrar nos instrumentos do Serviço Social (livros de registro, ficha social, planilha de acompanhamento social, banco de dados de registro dos atendimentos)	Diário e/ou semanal
Participação na elaboração e confecção de materiais educativos (folders, murais, cartilhas, panfletos etc)	Quinzenal
Participação no planejamento das atividades educativas (salas de espera, grupos fechados)	Semanal
Participação em atividades educativas	Semanal
Participação nas supervisões individuais	Semanal
Participação na supervisão coletiva	Semanal
Levantamento e atualização de recursos sociais – Mapeamento de recursos	Eventual e/ou semanal
Estudo/Discussão de caso	Eventual e/ou semanal
Participação nos espaços de controle social (Conselhos Distritais e Municipais de Saúde, etc)	Mensal
Leitura e discussão de textos	Quinzenal e/ou semanal
Participação em eventos e capacitações	Trimestral
Participação nas reuniões de equipe do Departamento	Quinzenal
Realização das atividades relacionadas ao projeto de EIC do Cetreina (Uerj sem muros, análise do perfil da população, pesquisa, etc.)	Semanal
Execução do projeto de intervenção	A depender das ações previstas
Avaliação do projeto de intervenção	Mensal
Sistematização das atividades realizadas no estágio	Mensal

Quadro 5 - Quadro de atividades coletivas/compartilhadas com todos os discentes e supervisoras de campo da PPC	
Atividades	**Frequência**
Planejamento semestral das ações de estágio – supervisoras e alunos	Semestral (início de cada período)
Supervisão ampliada	Trimestral
Atividades educativas em saúde com os residentes (temáticas dos eventos de capacitação do DSS)	Trimestral
Elaboração de material educativo para as atividades educativas em saúde (folders, cartilhas, etc).	A depender da demanda (eventual)
Reunião da Divisão de Estágio com todos os estagiários	Trimestral
Seminário de Estágio Supervisionado	Semestral (final de cada período)

Observa-se, a partir destes quadros que as atividades de estágio realizadas na PPC seguem a orientação da FSS/Uerj no que tange as principais atividades por nível de estágio, o que facilita o acompanhamento do estagiário pela supervisão acadêmica e também contribui na articulação das supervisões de campo e acadêmica na medida em que as discussões e ações pensadas para o estágio são as mesmas no campo e na disciplina de estágio. Outro aspecto que merece destaque é que além das atividades fundamentais, a PPC também realiza ações coletivas que congregam todas as supervisoras de campo, todos os estudantes, residentes e supervisoras acadêmicas, demonstrando grande capacidade de articulação entre unidade de ensino e campo de estágio, elemento essencial para a realização do estágio supervisionado de qualidade.

Importante destacar que estas atividades de estágio são ações norteadoras e que cada supervisora de campo tem total autonomia para administrar junto com seus estagiários a realização destas atividades de acordo com o seu planejamento de trabalho e com o desenvolvimento de cada estudante no processo de estágio. Além disso, também é essencial ressaltar que estas atividades estão pautadas nos objetivos estabelecidos nas Diretrizes de estágio supervisionado da PPC, pensadas coletivamente por todo corpo de supervisoras de campo para as ações de estágio na unidade. Segundo este documento, como objetivos gerais, a PPC, como campo de

estágio pretende inserir alunos de graduação em Serviço Social da FSS/Uerj na vivência do cotidiano profissional no campo da saúde coletiva sob supervisão direta e possibilitar ao aluno a articulação entre as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa, ético-política e investigativa da profissão, estimulando o ensino teórico-prático para melhor orientar o futuro trabalho profissional. E como objetivos específicos, a PPC busca auxiliar o processo de formação profissional do aluno por meio da vivência do estágio supervisionado; orientar o aluno sobre a importância da sistematização do trabalho profissional para melhor qualificar as respostas profissionais; desenvolver no aluno a capacidade de realizar atendimento e/ou entrevista social e acompanhamento social da população atendida; desenvolver no aluno a capacidade de levantar os aspectos sociais que incidem no processo saúde doença dos indivíduos sociais; capacitar o aluno para um olhar diferenciado e escuta profissional atenta as demandas relatadas pelos usuários e aquelas implícitas, que devem ser observadas pelo profissional a partir de uma leitura crítica da realidade social; capacitar o aluno para atuar na política de saúde e nas demais políticas e programas sociais que perpassam o cotidiano do trabalho profissional no âmbito da saúde; desenvolver no aluno a habilidade de realizar trabalho com grupos, como salas de espera e/ou grupos fechados; desenvolver no aluno a capacidade de organização, planejamento, coordenação e relato das atividades em grupo; capacitar o aluno para pesquisa dos recursos intra e extrainstitucionais disponíveis e interlocução junto à rede socioassistencial; capacitar o aluno na elaboração e confecção de materiais educativos como folders, cartilhas, panfletos, murais para socialização de informações em saúde junto à população usuária; possibilitar ao aluno maior embasamento teórico para subsidiar as intervenções no cotidiano profissional por meio de espaços de supervisão e discussões teóricas sobre o cotidiano profissional; possibilitar ao aluno o conhecimento e utilização dos instrumentos e técnicas do Serviço Social.

Estes objetivos estabelecidos pelas supervisoras de campo da PPC evidenciam a preocupação com ações de estágio em consonância com os princípios e diretrizes da PNE e das diretrizes curriculares. Ao considerar objetivos que ressaltam a importância da sistematização do trabalho profissional, o levantamento e identificação dos aspectos sociais que incidem no processo saúde doença dos indivíduos sociais, evidencia-se uma preocupação com a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a unidade teoria prática, como elementos fundamentais no estágio, mas também no trabalho profissional, como preconiza a PNE.

Outro objetivo que revela esta preocupação é buscar maior embasamento teórico para subsidiar as intervenções no cotidiano profissional por meio de espaços de supervisão e, no caso da PPC, em espaços diferentes de supervisão, o que faz referência a outro princípio da PNE que é a indissociabilidade entre estágio e supervisão de campo e acadêmica. Também se observa a partir destes objetivos, a preocupação com a articulação entre formação e exercício profissionais, ao buscar preparar o estudante para desenvolver uma percepção crítica e sensível tanto às necessidades explicitadas pelos usuários como àquelas que estão subentendidas, por meio de uma análise crítica da realidade social, e ao capacitar o aluno para uma intervenção qualificada na política de saúde e nas demais políticas e programas sociais que fazem parte do cotidiano do trabalho em saúde. Esses objetivos contribuem para a identificação e análise de demandas, desafios e respostas no dia a dia da atuação dos assistentes sociais, além de estimular a produção e partilha de saberes e reflexões, fortalecendo o desenvolvimento de competências profissionais. Os objetivos também estão em consonância com os princípios que fundamentam a formação profissional de acordo com as Diretrizes curriculares da ABEPSS, em que podemos destacar os seguintes princípios: rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social e o estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade.

Ainda observamos que alguns dos objetivos propostos pela PPC para o estágio supervisionado toma como base as ações em saúde estabelecidas nos Parâmetros para a atuação de assistentes sociais na saúde (2013) nos eixos de atendimento direto aos usuários e nas ações socioeducativas em saúde, ao buscar desenvolver no estudante a habilidade de realização de trabalho com grupos, com seu planejamento, coordenação e avaliação, capacitar para interlocução com a rede de serviços socioassistenciais, elaboração de materiais educativos em saúde e para o conhecimento e utilização dos instrumentos e técnicas do Serviço Social.

O acompanhamento do processo de estágio pelas supervisoras de campo na PPC é caracterizado pela supervisão direta das atividades cotidianas no espaço profissional. Este processo é atribuição privativa do assistente social, não podendo ser transferido a outros sujeitos profissionais.

Atualmente, em todos os períodos de estágio, ocorrem três espaços de supervisão: a supervisão *individual,* a *coletiva* e a *ampliada*. A *supervisão individual* é

realizada todos os dias no decorrer das atividades desenvolvidas pelo aluno. Após cada atividade ou ao final do dia de estágio, a supervisora de campo elucida as dúvidas ocorridas com relação à condução dos atendimentos e demais atividades realizadas, no nosso caso, dentro da unidade de saúde, atividades educativas de grupo, salas de espera, interconsultas, reuniões interdisciplinares, entre outras. A *supervisão coletiva* ocorre com todos os alunos e residentes de Serviço Social de um mesmo ambulatório, setor ou plantão social com periodicidade quinzenal em média, a depender da organização de cada supervisora. Na supervisão coletiva, além do aluno poder expor suas dúvidas e questionamentos acerca dos atendimentos realizados e/ou observados, encaminhamentos/orientações e a condução das atividades de grupo realizadas no dia ou na semana; também pode discutir questões abordadas/pensadas no seu diário de campo, a execução dos projetos de intervenção, além da discussão sobre as atividades de grupo e sobre as dúvidas na condução das mesmas.

Durante a supervisão coletiva são discutidos textos, situações de usuários em acompanhamento social, bem como, apresentação de vídeos/documentários, que abordem as temáticas referentes à área da saúde e demais temáticas que aparecem no cotidiano profissional. A escolha do formato e conteúdo da supervisão coletiva são definidos previamente com os alunos, residentes e supervisora a depender das demandas colocadas no cotidiano e/ou necessidade de aprofundamento por parte dos alunos e residentes. O objetivo deste espaço é buscar trazer o conteúdo do texto e dos demais mecanismos utilizados para a realidade que se vivencia no campo, fortalecendo a unidade teoria/prática.

A *supervisão ampliada* ocorre trimestralmente com todos os estagiários, residentes, supervisoras do Departamento de Serviço Social e as supervisoras acadêmicas para discussões teóricas sobre as diversas temáticas que estejam surgindo no cotidiano profissional como forma de subsidiar o trabalho dos assistentes sociais e, consequentemente, o processo de estágio supervisionado e, também, a realização de troca de experiências com apresentação de atividades realizadas pelos estagiários e residentes, tais como: estudos de caso, apresentação dos projetos de intervenção, de extensão e seus resultados, apresentação de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e TCR (Trabalho de Conclusão de Residência), realização de oficinas temáticas, entre outros.

Além desses espaços de supervisão de estágio, o estudante que realiza estágio na PPC tem a possibilidade de participar dos eventos de capacitação profissional promovidos pela Divisão de Formação, Pesquisa e Assistência do DSS. São em média três a quatro eventos por ano, abertos para todos os membros do Departamento e para os demais profissionais de saúde da PPC. O objetivo destes eventos é contribuir com a formação de novos profissionais para o Sistema Único de Saúde (SUS) e aperfeiçoar o trabalho daqueles que já atuam na saúde pública brasileira, tendo em vista promover contrapartidas para a população usuária desses serviços, a partir de ações diretas e indiretas de retorno à população com os conteúdos apresentados nos eventos. Acreditamos que estes eventos sejam espaços bem interessantes para a formação dos estagiários de Serviço Social, pois possibilita a ampliação de capacitação sobre temáticas que perpassam o cotidiano do SUS, a troca de experiências e saberes com outros profissionais e estimula a construção de ações interdisciplinares na unidade de saúde.

Para o planejamento e avaliação de todas as ações de estágio supervisionado na PPC existem três espaços. O primeiro espaço é a *reunião de planejamento semestral* com todas as supervisoras e alunos, inclusive, com a participação da supervisão acadêmica. Esta reunião tem a finalidade de pensar nas ações e objetivos para o semestre em cada período de estágio, a partir da avaliação do período anterior, e criar, sempre que possível, novas possibilidades e manutenção de outras ações para garantir uma formação profissional crítica e de qualidade. O segundo espaço são as *reuniões internas* realizadas junto as supervisoras de campo e alunos da unidade de saúde, ficando sob a responsabilidade da Divisão de Estágio e Extensão a organização das pautas e agenda/calendário para sua realização. O objetivo dessas reuniões, que são trimestrais, é a troca entre os agentes do processo de estágio, avaliação das ações planejadas, exposição de dificuldades que estejam ocorrendo ao longo do período para buscar coletivamente propostas para solução das questões apresentadas e discussão de novas propostas para as ações de estágio que possam surgir ao longo do período. Estas reuniões ocorrem em dois momentos diferentes. Um primeiro momento apenas com as supervisoras e residentes e outro com a participação dos alunos. O último espaço é o *Seminário de Estágio Supervisionado* que ocorre no final de cada semestre e tem o objetivo de apresentar as atividades de estágio desenvolvidas pelos alunos naquele semestre, promover maior articulação entre supervisão acadêmica e supervisão de campo, com vistas ao planejamento,

acompanhamento e avaliação do processo de estágio em Serviço Social na unidade de saúde, trabalhando os desafios e limites encontrados e propondo novas ideias e ações de supervisão para o próximo período.

A partir da estruturação das ações de supervisão direta de estágio da PPC, podemos dizer que os espaços de reunião com as supervisoras de campo, alunos e supervisoras acadêmicas são fundamentais para garantir o planejamento do estágio para que as atividades desenvolvidas no campo estejam em consonância com as orientações da PNE. O ato de planejar pode ser compreendido como algo inerente ao gênero humano, uma vez que conseguimos antever a ideação das nossas ações, projetar os resultados com atividades que queremos desenvolver e, por meio das escolhas tomadas entre alternativas possíveis, o homem vai construindo sua história. A esse movimento chamamos de capacidade teleológica.

Desta maneira, como explicita Paula (2019), todo ato de planejar envolve conhecimentos técnicos, mas também se complementa de conteúdo ético e político orientado por bases teórico-metodológicas, que refere-se as diretrizes e princípios do projeto ético-político crítico do Serviço Social. Logo, observa-se, no caso da PPC, a busca nesse processo de planejamento do estágio de seguir as orientações da PNE e diretrizes curriculares da ABEPSS, entendendo que este planejamento é dever de todos os sujeitos envolvidos no processo de estágio supervisionado.

Assim, com relação ao processo de planejamento, parece-nos que a PPC tem avançado na perspectiva da indissociabilidade da supervisão de campo e acadêmica, com as reuniões de planejamento, onde as supervisoras acadêmicas têm a oportunidade de refletir com o campo a organização da disciplina, as temáticas que serão trabalhadas e como pensam trabalhar a relação teoria/prática e demais elementos que constituem o processo de estágio e as supervisoras de campo, por sua vez, encontram espaço para sugerir temáticas a serem abordadas de acordo com o que os alunos têm vivenciado no cotidiano profissional, a partir das demandas colocadas ao Serviço Social e também as dificuldades observadas pelas supervisoras de campo no dia a dia do estágio junto aos discentes, como podemos observar na exposição oral da supervisora acadêmica responsável pelos estagiários da PPC:

> A experiência da PPC, eu acho que é uma experiência muito boa que deve ser registrada. O fato de vocês terem uma estrutura lá, a coordenação, uma estrutura de um processo seletivo, organizado de acordo com os períodos letivos, atendendo sempre que possível a demanda da faculdade, espaços coletivos entre vocês, entre equipe, residentes, estagiários, espaços coletivos com os professores das disciplinas, reunião de planejamento no começo do

> período para discussão inicial, seminário de prática. Eu acho que isso é uma experiência fascinante, claro que com o tempo, se eu ficar 2 anos, eu vou sugerir coisas. Nesse momento eu não estou sugerindo, porque eu estou conhecendo. E o que eu estou conhecendo, estou gostando muito dessa articulação. Então, acho que é um espaço muito criativo, essa integração e o aluno só ganha com isso. O supervisor ganha porque o supervisor se retroalimenta. O supervisor acadêmico ganha porque ele não fica na abstração das coisas que ele está fora do campo, o aluno ganha porque ele vê ali a articulação, teoria prática, ali na frente dele na relação, na discussão. Então, assim, a experiência de vocês tem que registrar, inclusive publicar, fazer um artigo sobre essa experiência, viu?

Entretanto, é fundamental salientar que este processo, apesar de muito importante e significativo para ampliar a qualidade das ações de supervisão de estágio na PPC, não ocorre sem obstáculos como já nos apontava Ortiz (2010) ao refletirmos sobre os limites e possibilidades dessa atribuição privativa da supervisão no terceiro capítulo deste trabalho. Esta supervisão, acompanhamento e planejamento com momentos de estudo, leitura de textos, reflexão sobre as ações realizadas, uma vez que o processo de estágio pressupõe a unidade teoria/prática, se dá, muitas vezes, fora do espaço de trabalho, atravessado por diversas outras demandas, mesmo que o DSS da PPC tenha carga horária específica para realização de ações de ensino, sem ultrapassar a carga horária semanal de 30 horas de acordo com o Regimento interno do Departamento. Durante as exposições orais das supervisoras de campo ficou evidente as dificuldades que enfrentam com relação à carga horária, a sobrecarga de demandas para realizar todas estas ações, além da forma como pensam o planejamento das supervisões, como podemos verificar a seguir:

> 1- Normalmente assim, em termos de tempo para planejamento, normalmente eu faço isso em casa, porque aqui não consigo ter tempo para isso, porque eu acho que “o planejar” da supervisão não é algo simples, você requer um tempo. Primeiro que você tem que analisar os níveis que o estagiário está, principalmente quando você tem estagiários em diferentes níveis. Então você tem que olhar a necessidade desse estagiário, entender as necessidades dos usuários, quais atividades, o planejamento das atividades que você está pretendendo para aquele período de estágio e equilibrar isso tudo. Também tem que considerar as demandas, as necessidades que eles trazem, porque costumo deixar isso também um pouco aberto, no sentido de os estagiários também trazerem as necessidades deles, os interesses em relação a supervisão teórica, mas também no que eu também identifico no cotidiano. Então, não é algo simples planejar, acaba que na carga horária que eu tenho de trabalho, eu não consigo sentar para pensar isso de uma forma tranquila. Para pensar a supervisão teórica, pensar essa supervisão diária, as atividades, o planejamento das atividades, planejar a supervisão teórica pensando num texto, num artigo, que seja de fácil acesso para eles, buscar artigos que tenham uma discussão mais conceitual, alguns que sejam mais densos teoricamente, e alguns que tragam experiências práticas, estudos, enfim, também deixo aberto para eles proporem. Essa supervisão teórica, eu tento fazer a supervisão quinzenal, mas isso depende da dinâmica do ambulatório, mas tenho tentado manter dessa forma.

2- Eu tento fazer uma planilha para poder me organizar. Tenho tido dificuldade, porque assim, aparecem muitas demandas extras, [...] então são várias demandas que chegam ao mesmo tempo, o tempo inteiro. Então, às vezes, não consigo manter minha planilha ali fixa, eu tento, mas não consigo. Fico chateada com isso. Mas eu acho também que é importante nesse momento do planejamento deixar com que as estagiárias participem. Eu sempre as chamo, inclusive uma supervisão minha é só de planejamento das atividades. Vamos pensar juntas o que é viável, o que é melhor, o tema que elas acham importante, é importante elas pensarem junto sobre esse planejamento. Ah, eu gosto de ter estudo de caso e leitura de textos. E como elas estão em observação de atendimento e acompanhamento de casos, muitas vezes, são discussão dos casos, os casos mais complexos.

3- Essa é minha primeira experiência como supervisora. Eu pensei num planejamento para o semestre, mas conversei com as colegas, pedi suporte das colegas no plantão, também falei com a coordenação de estágio que me deu suporte, me deu os documentos, as diretrizes para estágio. Então acho que isso me deu clareza para montar as atividades também com base nas entrevistas com as estagiárias, para saber o que elas tinham de acúmulo, que basicamente elas não têm nada de saúde, nem a disciplina de saúde elas têm. Então eu pensei nisso para planejar o semestre, mas teremos a nossa primeira supervisão de estágio, então a gente vai poder conversar como tem sido esse período, o que elas acham, para ir adaptando o planejamento do semestre, mas eu fiz uma planilha muito bonita, colorida, tá tudo ali. Eu já separei os textos, eu pensei em vídeos, vou fazer a supervisão quinzenal. Está tudo lá no planejamento.

4- O meu planejamento parte muito do que está ali no meu plano de estágio, e eu sempre vou revisitando, penso a saúde na conjuntura que sempre aparece em todos os períodos, mas ainda não fiz nenhum debate nesse sentido. Um outro caminho de planejamento é junto com a aluna, no sentido de que: o que ela está achando e que alguns temas partem do próprio aluno, de dúvidas durante os atendimentos, de debates que estão se iniciando na faculdade, se querem um complemento. Então tem muito essa troca e um planejamento que eu tento fazer também, para além do plano de estágio, eu tento fazer um planejamento mesmo, com quais atividades que eu estou prevendo, com as supervisões que a gente vai debater, quem podemos chamar, se vamos fazer grupo de estudos, etc.

5- Eu estou totalmente errada com a política nacional de estágio em tantas coisas. Realidade é a seguinte: Eu quero fazer, mas a realidade ela é mais dinâmica do que eu dou conta. E aí quando eu vejo o dia passou e eu não consegui. Então, o certo deveria ter sido que eu escrevesse esse projeto, enviasse para a faculdade, mas isso juntou com a falta de campos de estágio na universidade, aí abri para ajudar os alunos que estavam retidos sem estágio. Acho que era melhor ter pensado uma outra estratégia para abrir o campo. Mas eu achava que a gente, eu e a outra colega que está na gestão, conseguimos construir uma experiência também interessante de gestão. São 2 assistentes sociais gerindo um serviço, se articulando com a direção, se articulando com outros profissionais. Eu achei que podia ser interessante, então até agora temos um projeto/plano rascunhado, mas não está fechado. Toda vez que a gente faz reunião com as alunas, elas perguntam sobre o plano de estágio. E eu sempre digo, eu vou fazer, a gente vai discutir, até fiz um cronograma de atividades, que vira e mexe muda tudo, mas também faz parte, que é o que eu falo para elas, meninas, planejamento é isso. A gente planeja, avalia, vê o que é que deu certo, a realidade também é dinâmica. Eu também queria muito que esse plano fosse construído a mais mãos. Eu não queria fazer um plano e trazer o plano feito e apresentar. Mas falta tempo para eu poder organizar essas questões, estamos tendo tempo para a supervisão, mas esse planejamento maior com a elaboração do plano está em construção.

Acreditamos na supervisão como espaço de reflexão sobre a conjuntura, sobre o contexto socioinstitucional e de aprendizado das dimensões teórico-metodológica, técnico-operativo e ético-política. A supervisão é um momento de conhecer e refletir sobre as expressões da chamada “questão social” que atravessam o campo de estágio, permitindo iluminar a descoberta de estratégias e propostas de intervenção no trabalho profissional. Ao olhar para as exposições orais das supervisoras de campo, percebe-se que apesar das dificuldades apontadas em alguns dos depoimentos, existe um esforço para realizar as ações e o planejamento da melhor maneira possível. Estão conscientes dos limites que enfrentam no dia a dia e buscam estratégias para ultrapassá-los. Novamente, assim como, observamos ao abordar as condições e processo de trabalho das supervisoras, as condições de trabalho afetam diretamente a organização, planejamento e execução das ações de supervisão, algo já sinalizado pelos sujeitos da pesquisa com a sobrecarga de tarefas, a falta de carga horária e o atravessamento de demandas e de requisições das equipes de saúde no trabalho cotidiano e também nos momentos de supervisão.

Além disso, ficou evidente que a construção da supervisão junto aos estagiários é pensada, sempre considerando as demandas e necessidades, as dúvidas e expectativas dos discentes no processo ensino-aprendizagem do estágio. As supervisoras de campo da PPC buscam realizar um processo de supervisão horizontal, através da orientação, da reflexão sobre as ações profissionais desenvolvidas no campo de estágio e a efetiva relação entre teoria e prática por meio da articulação entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que compõem a profissão.

Este aspecto da supervisão de campo desenvolvida na PPC aparece também nas percepções dos estagiários sobre as ações de supervisão, como podemos perceber nas exposições orais a seguir:

1- No primeiro estágio, eu fiquei observando e lia muito texto. Então fazíamos todo um estudo. Depois me inseri no GT de Formação, Pesquisa e Assistência, e tive mais participação. E agora já participo mais. Nas observações eu já tenho liberdade de falar, às vezes se eu vejo que a minha supervisora esqueceu de perguntar alguma coisa, eu falo. E também já estou fazendo relatório para treinar minha escrita, os relatos dos atendimentos. A gente planeja junto as atividades e eu sou muito curiosa, então sempre estou perguntando tudo. Ela sempre pergunta se temos alguma dúvida, se queremos fazer alguma coisa, falar alguma coisa, e ela propõe atividades, pede para nós propormos também.
2- As supervisões de estágio daqui são bem diferentes da disciplina. Por aqui, geralmente sempre são as segundas-feiras, na parte da manhã. E os textos, eles sempre têm a ver com algo que estamos vendo no estágio.

Então, por exemplo, se surgiu uma dúvida relacionada ao registro, a supervisora geralmente traz um texto que tem a ver com o cotidiano do trabalho ou com os nossos instrumentos ou com o papel do serviço social e se relaciona também, muitas vezes, com as reuniões de quarta, que são as reuniões de equipe. Então não é nada descolado, sempre tem a ver com algo que estamos vendo no dia a dia. A supervisora sempre manda o planejamento da semana e vamos se organizando. Ela também se divide entre a supervisão com a residente e as estagiárias. Então temos esse momento juntas e tem os momentos separados, onde ela reserva meia horinha e pergunta se a gente está precisando de alguma coisa, se tem alguma dúvida, porque no ano passado a supervisora estava com muitas atividades e esse ano já vi bastante diferença na supervisão, porque está com mais tempo.

3- Bom, nós quase não tivemos muitas ações de supervisão por causa do tempo mesmo, acho que isso foi uma dificuldade. Eram algumas participações em reuniões, já que somos da gestão. Também teve alguns problemas em participarmos das reuniões e também não teve muito tempo para sentar e fazer supervisão, debater mais um pouco sobre isso. Mas agora que estamos no segundo período e também na Cardiologia, estamos tendo supervisões. A supervisora está organizando melhor e tivemos também 2 supervisões junto com a outra supervisora, que também está na Cardiologia junto com a nossa. Foi superinteressante debater os textos e também conversarmos sobre o processo de formação, de produção do TAP, das salas de espera, foi bastante legal, foi interessante.
4- A supervisora tem me deixado bem confortável para falar, colocar minhas dúvidas, ao mesmo tempo, ela quer saber o que estamos achando, então eu acho que isso dá uma certa segurança até caso a gente erre. Para mim está sendo uma experiência muito boa, e ter a ponte junto com a supervisão acadêmica, porque a nossa professora também é uma professora super atenciosa, ela está muito ligada no que está acontecendo aqui, então fica muito fechadinho, uma coisa complementa a outra, falamos de situações que acontecem aqui e trazemos coisas que foram debatidas na aula para o campo, o que acaba agregando bastante de todos os lados. A gente acompanha o atendimento, o relato e ela sempre traz tudo que foi relatado no caso, mostra os recursos, como acessar, essas coisas.
5- Aqui no campo acho que é bastante democrático. Desde o começo do estágio, fazemos escolhas bem juntos. Não é uma coisa ela como um ser superior, privilegiada e eu aceitando, então, é uma troca bem democrática. Por exemplo, as escolhas das temáticas de supervisões teóricas. Tem muitos assuntos que eu gostaria de abordar que não vejo na faculdade e que eu pude me colocar e falar, gostaria de ouvir sobre isso. Então essa troca com a minha supervisora é sempre bem rica e bem democrática, o que colabora para tudo aqui no campo.
6- Não estou tendo uma boa experiência pois minha supervisão está sendo como se fosse uma prova oral. A supervisora passa textos para lermos ou vídeo ou às vezes é só comentado sobre os auxílios, benefícios e quando chega na supervisão é uma dinâmica de perguntas e respostas e se você responde errado, a supervisora fala: tem que estudar mais. É isso. Muitas vezes determinadas informações nem foram passadas e são cobradas, entendeu? Então, as supervisões se tornam momentos de tensão. Eu fico me culpando porque, por exemplo, eu e minha dupla somos estudantes e trabalhadoras, sem contar o trabalho reprodutivo, que a minha colega tem em casa, com filhos, marido e tudo mais. Então, nos culpamos por não ter esse tempo de ler, de conhecer as leis, os benefícios, os direitos e responder certo na supervisão. Além disso, o dia que estamos no estágio tem poucos atendimentos, até sabíamos disso, mas quando tem, não somos chamadas para observar. Outra questão é que quando fomos fazer o atendimento, auxiliar a supervisora no

> atendimento, preencher a ficha, já ficamos nervosas e a supervisora ficava corrigindo a gente na frente do usuário, dizendo que estava errado, isso gera um bloqueio, sabe? Só que você está ali no estágio para aprender, eu entendo que errar faz parte e a supervisora vai conversando, explicando para irmos aprendendo e não do jeito que essa faz.

A partir destas exposições orais trazidas pelos estagiários reafirma-se a preocupação da maioria das supervisoras de campo da PPC com o processo formativo desses estudantes, partindo da realidade do campo de estágio e dos questionamentos que eles trazem para pensar as ações de supervisão, fortalecendo as atribuições da supervisão de campo, já discutido neste trabalho, em conformidade com as orientações da PNE e demais resoluções sobre o estágio supervisionado em Serviço Social, tais como: orientação dos discentes na reflexão sobre as ações profissionais desenvolvidas no campo de estágio e, consequentemente, refletindo sobre o próprio trabalho profissional e qualificando o atendimento direto aos usuários; fomento a períodos dedicados ao estudo, à leitura de textos, à análise das ações desenvolvidas e à realização de pesquisas, contribuindo para integrar teoria e prática. São momentos de reflexão sobre o que deve ser feito, por que deve ser feito e com qual finalidade, sendo essas respostas fundamentais para definir como agir. Esse processo promove uma dimensão técnico-operativa sustentada por bases teóricas, metodológicas e ético-políticas (Caputi, 2021).

Entretanto, merece destaque o depoimento de n°6 que destoa completamente dos demais estudantes na experiência de supervisão da PPC. Segundo o relato da estudante, a forma como a supervisora encaminha o processo de supervisão foge aos parâmetros estabelecidos pela PNE e diretrizes curriculares do curso em Serviço Social. Assim como reafirma Alves (2019), a interação entre estudantes, supervisores de campo e acadêmicos deve ser baseada em relações horizontais — reconhecendo a relevância, os papéis e as particularidades de cada envolvido —, sustentada por uma confiança recíproca, essencial para a realização de atividades em parceria. Essa relação deve ser construída de forma dialógica, promovendo a conscientização humana e permitindo aos sujeitos participarem ativamente da construção de sua própria história, como já apontava Freire (2011) em seus estudos sobre educação e a relação entre educador e educando. É essa dinâmica de construção coletiva no estágio que contribui para uma formação qualificada dos estudantes, estimula ações

profissionais criativas e inovadoras em diferentes contextos profissionais, e fortalece a teoria por meio da vivência e compreensão concreta da realidade profissional.

Segundo Lewgoy (2010), o estágio constitui um espaço privilegiado de ensino e aprendizagem, onde se torna possível vivenciar momentos de reflexão, questionamento e integração da teoria numa abordagem pedagógica. Trata-se de um ambiente educacional por excelência, do qual tanto o supervisor quanto o estagiário tiram proveito, ao partilharem essa experiência formativa. Assim,

> O ensino caracteriza-se como uma ação diretamente relacionada à aprendizagem, e, em virtude da relação de reciprocidade, o ato de aprender implica escolha, decisão e responsabilidade de todos os envolvidos. Não é, portanto, algo natural, espontâneo, pois exige intencionalidade, planejamento e rigorosidade metodológica (Freire, 1996). Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, mas se estende à produção das condições em que aprender criticamente é possível, as quais requerem supervisão sistemática, supervisores e alunos instigadores, criadores, curiosos, humildes e persistentes (Lewgoy, 2010, p.133).

Importante destacar também, como bem salienta a referida autora, que há uma preocupação constante em como transmitir aos estudantes as competências, habilidades e atribuições próprias da atuação do assistente social. Esse processo exige do profissional do campo uma abordagem distinta daquela utilizada com os usuários dos serviços, uma forma específica de acompanhamento do estagiário. Assim, a supervisão de campo deve estar alinhada ao projeto pedagógico da unidade de ensino, preocupando-se com a aprendizagem e orientando as atividades de forma a contribuir para os objetivos da formação profissional. Para isso, é fundamental manter um diálogo contínuo com o projeto pedagógico e com a instituição formadora do estagiário.

Portanto, alguns elementos precisam ser considerados para pensar esta questão que são a vivência da supervisora de campo nessa atribuição, se já teve outras experiências como supervisora de estágio, se tem muito tempo de experiência ou não, se apresenta alguma dificuldade em como ensinar as competências, atribuições e habilidades do profissional de Serviço Social, como apontado por Lewgoy (2010), se recebeu orientações e/ou capacitação para realizar esta tarefa. Estes elementos podem nos elucidar sobre algumas posturas relatadas pela estudante. Acreditamos que neste caso, independente da resposta sobre estes pontos, é fundamental que a PPC, principalmente, porque possui uma Coordenação de Estágio e Extensão fique atenta à forma como as supervisoras vem conduzindo as ações de supervisão e que, para evitar e/ou reduzir situações como essa, possa

fomentar espaços de capacitação para os supervisores em parceria com a supervisão acadêmica para fortalecer cada vez mais ações qualitativas de supervisão de estágio.

No que diz respeito ao planejamento das ações de supervisão direta de estágio na PPC, além das ações já descritas aqui que são organizadas de forma coletiva pela Divisão de Estágio e Extensão e pelas supervisoras (de campo e acadêmicas), queremos dar destaque a uma parte do planejamento que é essencial para o processo de estágio: o plano de estágio.

Sabemos que a supervisão exige um processo de planejamento, e o plano de estágio, conforme já deliberado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e reafirmado na PNE, deve ser elaborado de forma coletiva, envolvendo o supervisor de campo, o docente responsável e o estagiário. Essa construção conjunta deve estar alinhada ao plano de trabalho previamente definido pela supervisora no campo de estágio.

Segundo Caputi (2021), espera-se que a supervisão de campo ocorra de forma contínua ao longo de todo o processo de estágio, com acompanhamento sistemático e diálogo constante com o estagiário — ou seja, que esteja presente em todas as fases. O plano de estágio, enquanto instrumento de organização da prática de estágio, deve integrar todos os elementos da proposta, como os objetivos formativos, a função do estágio na instituição onde ele ocorre, o plano de trabalho do/a assistente social que atua como supervisor/a de campo, bem como as atividades previstas. Além disso, é fundamental que inclua uma proposta clara de supervisão direta e regular. Nesse sentido, entendemos que seria muito importante para nossa pesquisa questionar as supervisoras de campo e acadêmicas sobre a construção do plano de estágio em todos os campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj analisados.

Com relação à PPC, das cinco supervisoras entrevistadas, três tinham plano de estágio estruturado e duas ainda não tinham escrito o plano, uma delas já estava no segundo semestre de experiência como supervisora de estágio e outra tinha acabado de iniciar a atividade de supervisão, cerca de dois meses. Dentre as três supervisoras com o plano de estágio, nenhuma elaborou o plano em conjunto com a supervisão acadêmica e com os estagiários. Os relatos revelam que apresentaram aos estudantes o que tinham construído, porém, abrindo espaço para que pudessem opinar com relação as atividades, textos e reflexões a serem realizadas. Após esta conversa, apenas encaminharam os planos para a FSS/Uerj para dar ciência a Coordenação de Estágio e Extensão da FSS e a supervisão acadêmica, ou seja, não

houve nenhum diálogo ou feedback por parte da unidade de ensino sobre o plano de estágio. Este ponto também se apresenta na exposição oral da supervisora acadêmica ao ser indagada sobre o plano de estágio:

> Sei que essa aproximação com o campo ainda vai acontecer, eu vou fazer mais, me aproximar. Com os alunos, por exemplo, o plano de estágio, que é uma coisa que a gente constrói coletivamente, eu sequer estou pensando no plano de estágio nesse momento, porque eu não tenho como fazer nada nesse momento, a não ser esperar um pouco, o movimento acontecer, mas com os alunos eu consegui fazer alguns encontros com eles, de mapeamento de temáticas que eles gostariam de discutir, de formas de trabalho, de conteúdo acumulado.

De acordo com o depoimento da supervisora acadêmica da PPC, ao ser entrevistada, tinha acabado de se inserir na turma, uma vez que o semestre iniciou em março e fizemos a coleta de dados em abril e maio de 2024. Sendo assim, segundo relato, não teve tempo de organizar esta articulação para a construção do plano de estágio coletivamente, algo que vai se planejar para o próximo semestre, como veremos mais adiante ao abordarmos o planejamento das ações de supervisão acadêmica. Ainda assim, apesar da dificuldade encontrada naquele momento para a elaboração conjunta do plano de estágio, a supervisora deixa bem claro seu posicionamento e entendimento sobre esta questão, como podemos perceber a seguir:

> Então, tanto o plano quanto o programa precisam ser feitos em conjunto. O plano é um plano de atividade no campo e o programa é o plano de atividades na disciplina. São 2 espaços, mas precisamos conversar. Então, se eu estou discutindo o perfil na disciplina é importante que o plano, que o campo esteja discutindo o perfil também, se o campo está discutindo violência, se questões de violência são recorrentes no campo, é importante que a disciplina discuta a violência também. Então, em geral, é melhor que o professor acompanhe a disciplina e não ter uma rotatividade grande. Isso inclusive é uma política institucional que acho que a faculdade não está conseguindo cumprir, porque é a disciplina que mais tem rodízio. Porque parece que ninguém gosta dessa disciplina. Ninguém quer pegar essa disciplina de estágio, que é mais trabalhosa, ela fica com os professores substitutos ou com os professores que têm uma trajetória profissional, que acreditam no potencial dessas disciplinas, ou seja, tem que ter uma continuidade, no mínimo 2 anos [...] preciso sentar com esses supervisores, eu preciso ir lá no campo, preciso conhecer os projetos, preciso conhecer essas supervisoras, está um pouco mais perto delas. Acho que o plano de estágio é uma construção coletiva. No meu caso, eu entrei agora, o supervisor já está lá e provavelmente vai planejar. Eu até recebi um plano de estágio de uma supervisora que ainda nem consegui ver direito, mas com o tempo a gente vai amadurecendo melhor, inclusive na última reunião havia uma proposta de ser um plano de estágio comum, parece que os supervisores estavam tendo essa ideia de fazer um plano para o plantão social e destacar algumas particularidades. Então são ideias. Acho que tem que conversar mais.

Observa-se que a supervisora acadêmica tem clareza da importância do plano de estágio e também da necessidade de todos os agentes envolvidos no estágio participarem desta construção, inclusive da construção da disciplina, algo que não é muito discutido no meio acadêmico e profissional. Todos estes aspectos sobre o plano de estágio também ficaram evidenciados nas exposições orais dos estagiários da PPC ao serem questionados sobre esse tema:

1- Ainda não ficou pronto, mas o do semestre passado temos. A minha supervisora veio com algumas propostas, apresentava e perguntava o que achávamos, se queríamos acrescentar algo. Geralmente, eu opinava sobre textos, porque também fiz a disciplina de política de saúde. Então, fomos construindo assim, ela até pediu para mandarmos a ementa da disciplina, mas não teve a participação da professora no plano não.
2- Sim, tem sim. Desde o estágio I foi meio que um norteador, porque como eu não conhecia nada da saúde, não tinha ideia do trabalho. Quando eu recebi esse documento eu falei: Ah, então eu vou fazer essas atividades, eu vou acompanhar essas entrevistas ou fazer o acompanhamento de tal pessoa.... eu consegui entender, que ia ficar responsável por fazer as cartilhas, os murais e vai mudando a cada período, as atividades. Ela me mandou e no meu primeiro dia, ela sentou comigo e me explicou como funcionava, quais eram as atividades, a gente conversou, mas só eu e a supervisora de campo, a professora nem pediu, só pediu para apresentarmos o campo.
3- Não. Nem no período passado e nem nesse ainda. No período passado, a supervisora não teve tempo de produzir e nesse período, como temos além da gestão mais um campo com outra supervisora, estão vendo de fazer em conjunto, mas ainda não ficou pronto.
4- Não, nem sei o que é o plano, a supervisora nunca falou comigo sobre isso e nem da supervisão acadêmica pelo que me lembro.
5- Sim, a supervisora mostrou o que ela propôs, mas ficou de conversar com a supervisora acadêmica para ver o programa, para não repetir textos e conteúdos e depois voltar a conversar comigo, mas isso ainda não aconteceu.
6- Eu acho que eu tenho, porque a gente conversa isso sempre. Mas eu acho que ele foi sendo criado, mas eu ainda não cheguei a ver o plano de estágio em si. Minha supervisora falou que espera que tenha finalizado isso até eu conseguir finalizar o meu período, mas eu participo, opinando também no planejamento, mas não tem a participação da supervisão acadêmica.

Dessa maneira, a partir das exposições orais dos estagiários e das reflexões construídas até aqui sobre o plano de estágio através das percepções das supervisoras também, observa-se que a PPC ainda precisa avançar no que se refere a elaboração do plano de estágio, tendo em vista os dados coletados na pesquisa. É necessário a construção de espaços para que os planos de estágio possam ser elaborados conjuntamente pelos três segmentos que fazem parte do processo formativo. Talvez, pensar em reuniões conjuntas entre as supervisoras de campo e os alunos no início de cada semestre para elaborar os planos de estágio, a partir da avaliação do semestre anterior e, utilizar as reuniões de planejamento semestral (algo

já previsto no cronograma do DSS/PPC) junto às supervisoras acadêmicas para apresentar a construção inicial dos planos e fechá-los, após discussão mais ampla com a apresentação das intenções da supervisão acadêmica para o semestre também.

Com relação ao conteúdo dos planos de estágio, a partir dos dois planos que tivemos acesso por meio da pesquisa documental (plano de estágio da Geriatria e da Cardiologia), observa-se que ambos apresentam todos os elementos essenciais que devem compor o plano, quando pensamos no planejamento do estágio, tais como: identificação da instituição, das supervisoras de campo e acadêmicas e discentes; apresentação do campo; justificativa para o estágio; articulação com o plano de trabalho da supervisora de campo; caracterização/problematização da realidade do campo de estágio, no caso da PPC, problematização da política de saúde; os objetivos gerais e específicos para a formação profissional dos estagiários; metodologia, dando destaque para as atividades previstas em cada período de estágio; apresentação da organização e estrutura das ações de supervisão e avaliação dos estagiários e principais referências bibliográficas utilizadas e a serem refletidas durante o estágio (Prédes, 2019). Importante ressaltar que todos estes itens estavam fundamentados pelas normativas para o estágio supervisionado em Serviço Social e subsidiados por reflexões de autores críticos do Serviço Social, o que demonstra a preocupação das supervisoras com uma formação profissional crítica e comprometida com os princípios e diretrizes preconizados na PNE (2009) e Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996).

Assim, levando em consideração que na PPC, temos espaços coletivos para pensar a supervisão, como vimos anteriormente, espera-se que os demais planos construídos e os a serem construídos possam abranger o mesmo conteúdo, no que pese as especificidades de cada cenário de prática/campo de estágio, fortalecendo ações de estágio qualificadas e críticas dentro da universidade.

No que se refere às ações e ao planejamento da supervisão acadêmica, vale lembrar que o supervisor acadêmico tem a responsabilidade de orientar os estagiários e acompanhar a sua aprendizagem, mantendo um diálogo permanente com a supervisora de campo. O objetivo é contribuir para a qualificação do estudante ao longo do processo formativo, promovendo a compreensão e o desenvolvimento das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão, em consonância com o plano de estágio. Dessa maneira, o nosso estudo buscou identificar como as supervisoras acadêmicas planejam e estruturam suas ações de

supervisão. Com relação à supervisão acadêmica vinculada à PPC, obtemos a seguinte exposição:

> Assim, se a gente está numa disciplina que já está acompanhando há algum tempo, o planejamento tem que partir de questões que já foram discutidas e comentadas no campo, como questões necessárias de serem discutidas na disciplina. Mas esse semestre eu parti do zero, porque entrei agora na disciplina. Então, a gente tem que fazer todo um trabalho com o campo e a partir de questões levantadas pelos alunos nos relatórios de estágio, questões levantadas pelos supervisores ou questões que estão naquele momento emergentes, para mim, são questões que precisam se tornar conteúdos a serem trabalhados na disciplina. O que que eu fiz? Eu discuti com a professora anterior justamente isso, o que ela identificou como lacuna, como questão que ela tinha planejado e que não conseguiu abordar ou que ela estava prevendo para esse período. Aí eu incorporei, tivemos aquela primeira reunião na PPC, conversamos um pouco, mas não foi suficiente. Eu ainda sinto falta, preciso conversar mais, conhecer mais os supervisores, os campos, ainda estou muito tateando. Sei que essa aproximação com o campo ainda vai acontecer, eu vou fazer mais, me aproximar [...] eu fiz alguns exercícios com eles para que pudesse perceber o que eles entendem de SUS, o que eles entendem de integralidade, o que eles entendem de instrumentalidade, um pouco para eu também saber o nível de aprofundamento que eu posso dar e, assim, eu fiz o planejamento, considerando essas demandas e sempre intercalando. Uma aula um pouco mais teórica e uma ou duas aulas um pouco mais teórico-práticas, na verdade, todas são teórico-práticas. Estou dizendo assim, uma com suporte de texto para afinarmos um pouco melhor o conteúdo e outras com dinâmicas para podermos articular o conteúdo com a experiência e essa experiência sempre é o passo primeiro na disciplina [...] assim, o planejamento é a partir dessa realidade, dessas demandas e temáticas, eu faço uma prévia, mas de todo modo, o programa nunca é cumprido integralmente, não é porque eu não seja cuidadosa com isso, mas é porque a realidade é muito mais dinâmica. Então, se às vezes você planejou alguma coisa para uma aula e não deu tempo de concluir, então tem que refazer, o programa é flexível mesmo.

Assim, a partir da exposição oral da docente, se pudermos fazer um resumo, diríamos que o planejamento da supervisão acadêmica se dá ou pretende se dar da seguinte forma: Primeiro, a professora resgata todas as questões levantadas pelos alunos nos relatórios de estágio, relacionadas as dúvidas, aprofundamentos e temáticas necessárias; questões levantadas pelos supervisores que podem estar relacionadas à dificuldades na condução da supervisão, ao aprofundamento teórico sobre determinadas temáticas surgidas no campo ou questões que estão naquele momento emergentes, que ela vai organizar e trazer como conteúdo a serem trabalhados na disciplina. No caso da PPC, como a própria supervisora comentou em seu relato, após esse levantamento, conversa com as supervisoras na reunião de planejamento semestral para pensar como estes conteúdos também podem ser trabalhados no campo de estágio e se tem outras temáticas percebidas pelas supervisoras de campo como necessárias para aquele semestre. Por último, pensa

no formato das aulas, como aulas teórico-práticas em dois momentos, um com subsídio mais teórico a partir de textos e outro com dinâmicas que possam articular este subsídio com a experiência prática da vivência nos campos de estágio, fortalecendo a unidade teoria/prática.

Ainda pensando sobre as ações de planejamento e execução da supervisão acadêmica na PPC, perguntamos aos estagiários acerca destas ações, levando em consideração que havia estudantes de três supervisoras acadêmicas diferentes. Para este tema, responderam:

1- Com relação a supervisão acadêmica, acho que eu fiquei um pouco defasado. E sendo bem sincero, quando eu entrei, tinham muitos estagiários saindo, então o foco da disciplina era para eles. Estavam fazendo projetos de intervenção e tudo mais. O foco sempre era eles e eu acabei ficando de lado. E quando chegou a minha vez no projeto de intervenção todo mundo tinha saído e só tinha eu com o projeto, toda a turma estava entrando. Então o foco foi neles de novo e eu fiquei meio no limbo entre dois extremos e senti que perdi um pouco, a supervisão acadêmica foi um pouco falha. Mas as professoras se esforçaram, de certo modo, porque tentavam separar momentos à parte comigo e com outro estagiário que, na época, estava junto comigo, mas eu sinto que não tivemos o mesmo foco que os demais alunos.
2- Na aula, a gente discute os textos que ela passa, ela explica, traz relatos da vida profissional dela e aí nós também agregamos com os nossos relatos, e acaba ficando um ambiente muito confortável, porque como é uma turma pequena, a gente consegue debater e dialogar muito.
3- Na supervisão acadêmica, o primeiro período foi um período muito atípico, com muitos feriados, e acabou não tendo muita aula, não teve orientação sobre o diário de campo direito, não teve orientação sobre o relatório de estágio. Foi tudo muito jogado, mas agora nesse período estou amando. A professora é ótima, ela está realmente dando aula, ela escreve no quadro, ela ensina sobre as coisas. Ela está voltando em alguns pontos da política de saúde e falando sobre coisas que nem captamos na matéria de polícia de saúde. Agora tenho conseguido ver a prática e a teoria juntas.
4- Então, no primeiro período eu senti que faltou um pouco mais de explicação sobre como produzir os documentos, relatório de estágio etc., porque também não tivemos tantas aulas assim. Agora, no segundo período, ela está organizando mais os documentos, produzindo mais coisas conosco e debatendo mais sobre a saúde. E agora não somos mais nós que estamos na turma, temos mais alunos para além do nosso campo, e até que está sendo interessante[...] ela tem discutido textos, ela quer que a gente debata um pouco mais sobre a saúde nesse período novo do governo Lula, estamos produzindo seminários, eu acho que é legal, ajuda também.
5- Então, eu gosto bastante da disciplina, só que o volume de textos é menor. Aqui temos um acompanhamento semanal, então sempre tem um texto novo, alguma informação nova e na disciplina eu sinto que os textos, eles se prolongam muito, o mesmo texto acaba sendo utilizado em várias aulas. Não acho que isso é negativo, porque é uma forma da gente ir aprofundando o debate. Mas eu sinto que às vezes é muito amplo, e a disciplina não conversa muito com o campo de estágio. A aula é muito boa, a professora sempre traz as vivências da vida dela, pesquisas, só que não aborda o que vivemos no estágio, os instrumentos que utilizamos no estágio, não conversamos muito sobre isso. [...] falamos bastante do envelhecimento, das mudanças que ocorrem ao longo do tempo, que

> fazem com que a pirâmide tenha se alterado, enfim, questões econômicas que são relevantes, questões de envelhecimento no âmbito social e isso me ajuda muito a compreender o que acontece aqui, mas a parte técnica, mais específica, eu sinto que não é abordado. Fica uma coisa mais teórica mesmo.
>
> 6- Agora mudou a supervisora, com a anterior ficávamos mais em texto, em participar de fórum de saúde. Então acho que apesar dela ser muito boa, aprendizagem ficou um pouco prejudicada. E agora com a nova supervisora, eu sinto que ela é mais exigente, lemos texto, fazemos mais exercício para aprender o conteúdo, eu acho que está melhor, então estamos fazendo exercícios e dinâmica, [...] porque se pede para ler o texto, sabemos que as pessoas não vão fazer, não vão ler. Então, acho que fazer essas dinâmicas, instiga o aluno a ler e, de certa forma, ganhar o conteúdo. Ela também perguntou o que queríamos ver, o que estávamos querendo saber e demos as nossas opiniões.

A maioria dos estudantes reafirmam as ações de supervisão mencionadas pela supervisora acadêmica entrevistada, ressaltando que estão satisfeitos com a nova abordagem no processo de ensino aprendizagem em comparação a docente anterior. Entretanto, dois estagiários apontam questões significativas que podem retratar lacunas nesse processo de supervisão acadêmica. Primeiramente, gostaríamos de destacar a exposição oral do estagiário de n° 1 que afirma que sua supervisão não foi satisfatória, devido a sempre ser o único ou um dos poucos em período de estágio diferente do restante da turma, o que dificultou uma atenção melhor no que concerne aos objetivos específicos para seu processo formativo de estágio em cada período. Esta é uma dificuldade recorrente nas disciplinas de estágio, quando são organizadas por área temática, como é o caso da FSS/Uerj. Ainda que tenhamos discentes na mesma área, o que facilita a discussão e a reflexão mais aprofundada sobre o trabalho profissional nas diferentes áreas de atuação, em contrapartida, temos discentes em níveis diferentes de estágio, que apesar de também dar a possibilidade de maior troca de experiências entre os estudantes, os professores precisam gerenciar sua atenção e conteúdos para dar conta de todas as especificidades dos níveis de estágio presentes na turma. Durante a entrevista, ao ouvirmos estes apontamentos pelo estagiário, indagamos um pouco mais sobre esta questão, apesar de não estar diretamente no objetivo da pergunta, mas entendemos que seria importante refletir sobre isso, uma vez que este formato também pode impactar positivamente ou não as ações de supervisão acadêmica e de campo, a depender da articulação que se tenha entre os supervisores, o que ele respondeu:

> Eu penso que, de certo modo, seria bastante interessante se todo mundo fosse do mesmo nível. Mas por outro lado, eu penso que talvez se tivesse uma ementa que englobasse todos os níveis, seria melhor. Não sei muito bem, mas agora falando, não sei se faz tanto sentido, mas é isso, uma ementa

> que englobasse tudo. Então, de certo modo, uma pessoa que está entrando agora, com outra que estivesse saindo, não teria essa perda entre um e outro, porque acho que acaba que se a gente fizer uma coisa entre níveis, complica. Para nós estudantes, acho que seria ótimo, mas para faculdade não, porque não daria conta de todas as reflexões trazidas pelos alunos de diferentes áreas, porque, por exemplo, é bastante diferente um processo de estágio 4 aqui na PPC, e com um aluno que faz no TJ, são outras especificidades no processo de trabalho e que fazem diferença, e aqui nós seguimos direitinho os níveis, primeiro eu observo, depois eu começo a atender, no último faço projeto de intervenção e sinto que em outras áreas, pela troca que eu tenho com demais estudantes, isso não é seguido.

O depoimento do estagiário nos traz muitos elementos para pensar a implementação ou não de disciplinas de estágio por níveis e não por área temática. Quando a disciplina está organizada por área temática, temos como vantagens o maior aprofundamento da realidade vivida pelos alunos nos campos de estágio, uma vez que todos estão na mesma área de atuação do Serviço Social, facilitando as reflexões sobre os limites, possibilidades e as especificidades do trabalho profissional naquela área, além da possibilidade de maior troca de experiências entre os alunos, já que são diferentes níveis de estágio como já mencionado. Aqueles que já passaram por um determinado nível, já desenvolveram determinadas atividades, trazem sua vivência, dão dicas e constroem novos conhecimentos também a partir da vivência de quem está naquele nível agora, uma vez que a realidade é dinâmica e cheia de mediações, e, portanto, sempre se modifica. Além disso, quando a disciplina é por área temática, muitas vezes, há uma redução no número de campos de estágio em uma mesma turma, o que facilita a articulação entre os supervisores de campo e o acadêmico, levando em consideração as demais atribuições vinculadas à supervisão como visita aos campos e reuniões com os supervisores de campo.

Por outro lado, as desvantagens da organização por área temática, dizem respeito à dificuldade dos professores para gerenciar sua atenção e conteúdo para todos os níveis de estágio presentes na sala de aula, considerando todas as especificidades das atividades referentes a cada nível, como a análise institucional, análise do perfil da população usuária, os diferentes instrumentos e técnicas do Serviço Social, elaboração e execução do projeto de intervenção, entre outras. Tendo em vista esta dificuldade, o estagiário afirma que seria mais proveitoso que a disciplina fosse organizada por níveis de estágio, porém, destacou que tal formato seria mais complicado para a faculdade gerenciar, pois os docentes poderiam apresentar impasses no aprofundamento de todas as problemáticas e particularidades presentes nas diferentes áreas de atuação, o que seria menos enriquecedor para o aprendizado

dos discentes. Outra desvantagem a partir de alunos com o mesmo nível de estágio seria a grande variedade de áreas e campos de estágio, o que dificultaria a articulação com os campos, as visitas e demais encontros com a supervisão de campo que fazem parte das atribuições da supervisão acadêmica, sobretudo, considerando que a maioria dos docentes não possui carga horária suficiente para realizar todas as tarefas que pressupõem a supervisão acadêmica, como já discutido no capítulo três deste trabalho. Além disso, um outro ponto destacado pelo aluno se refere a vivência do estágio nos diferentes campos de estágio que, nem sempre, seguem as diretrizes para o estágio supervisionado. Ou seja, estar no mesmo nível de estágio não garante que no campo/instituição onde é realizado o estágio, todos os estudantes realizarão as mesmas atividades. Isto porque, o desenvolvimento do estágio de acordo com as orientações e princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares, PNE e demais resoluções que definem os rumos do estágio em Serviço Social depende do compromisso ético-político, das condições de trabalho, da disponibilidade e da concepção de estágio que as supervisoras de campo possuem e também da articulação ou não com a unidade de formação acadêmica dos estagiários via supervisão acadêmica ou por outros espaços como fórum de estágio, reuniões planejadas pela coordenação de estágio da UFA, entre outros. Sobre este ponto da supervisão acadêmica formatada por áreas temáticas, Caputi (2021) traz uma contribuição importante para nossa reflexão:

> Chamamos atenção para o quão importante é (re)pensar a supervisão acadêmica nessa perspectiva multifacetada por áreas de atuação e de natureza jurídica dos campos de estágio. Ao nosso ver essa formatação pode descaracterizar o projeto de formação delineado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, calcado na tradição marxista e no legado marxiano, cuja perspectiva para a formação é de totalidade e generalista. Desconsideram-se ainda as diversas mediações transversais dos núcleos de fundamentos e da centralidade do trabalho e de classe, por exemplo. Fragmenta a análise das políticas sociais e dos fundamentos da proteção social em um debate das particularidades da formação sócio-histórica da realidade brasileira. Ao fatiar a supervisão acadêmica por área, entendemos que se reproduz a estrutura brasileira de fragmentação/segmentação das políticas sociais. Pode ainda expressar uma supervalorização dos modus operandi dessas políticas, em vez da discussão dos fundamentos do Serviço Social, da centralidade da categoria trabalho e questão social (p.168).

Realmente, alguns dos elementos explicitados pela autora são preocupantes e devemos estar atentos, mas acreditamos também que as mediações necessárias para que as reflexões não ocorram de forma fragmentada, dependem de como os assistentes sociais docentes, responsáveis pela disciplina de estágio, conduzem os

conteúdos previstos e organizam as ementas da disciplina. Estas são questões que não buscamos encerrar, mas que devem ser discutidas no ambiente universitário, a fim de refletir sobre as melhores estratégias para promover uma formação profissional mais sólida e de qualidade, especialmente no que diz respeito ao estágio supervisionado em Serviço Social. A título de sugestão, a partir da experiência da pesquisadora e dos dados coletados em nosso estudo, com o intuito de reduzir e/ou amenizar as desvantagens e fortalecer as vantagens de ambos os formatos da disciplina, uma alternativa seria buscar organizar a supervisão acadêmica em turmas que congregassem alunos do mesmo nível de estágio e da mesma área temática, já que, na maioria das vezes, temos um número razoável de alunos nas mesmas áreas. Outra possibilidade apontada por Caputi (2021) é a supervisão acadêmica trabalhar com a divisão de grupos temáticos, como os grupos temáticos de pesquisas/GTPS da ABEPSS[47], os quais foram estruturados em uma perspectiva de totalidade e práxis, com base no projeto de formação hegemônico, no entanto, é fundamental levar em conta, nessa possibilidade, o percurso do estagiário ao longo do curso até o momento da supervisão académica. Isso porque um estudante do quinto período ainda não adquiriu o mesmo nível de conhecimento sobre a profissão que um aluno do sexto, sétimo ou oitavo períodos. Assim, entendemos que nesta questão, o mais importante é buscar estratégias que tratem a supervisão de estágio, sobretudo, a supervisão acadêmica, de forma abrangente, numa perspectiva de totalidade, sem perder de vista as particularidades inerentes aos diversos campos de estágio e/ou áreas de atuação em que os estudantes estão inseridos.[48]

O outro depoimento, dentre os estagiários, que gostaríamos de destacar é a exposição oral n° 5 que ressalta o “caráter teórico” da supervisão acadêmica. O estagiário relata que a aula é boa, tem conteúdo, mas não trabalha as mediações entre a teoria e a prática, a vivência no campo de estágio, a parte técnica do Serviço

[47] Os grupos de trabalho da ABEPSS em funcionamento atualmente são: Trabalho, Questão Social e Serviço Social; Política Social e Serviço Social; Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional; Movimentos Sociais e Serviço Social; Questão Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social; Serviço Social, Feminismos, Relações Étnico-Raciais, de Gênero, Sexualidades e Classe Social; Ética, Direitos Humanos e Serviço Social; e Serviço Social, Geração e Classes Sociais.

[48] Importante destacar que durante o ano de 2025, quando realizávamos a análise dos dados da pesquisa, a FSS/Uerj iniciou uma discussão sobre a organização da disciplina de estágio por meio de um Grupo de Trabalho com os docentes da faculdade, sobretudo supervisores acadêmicos e a coordenação de estágio e extensão, tendo como foco principal a reflexão sobre distribuição por nível ou por área temática. Este GT também contou com a participação eventual de supervisores de campo e estudantes e permanece em andamento.

Social, os instrumentos que utiliza no estágio. Observa-se aqui um possível equívoco na relação teoria/prática. Claro que abordar os instrumentos e técnicas do Serviço Social é superimportante, principalmente para quem está em processo de formação, mas isso não significa e/ou não é garantia de uma ação profissional qualificada e crítica. O que garante esta ação é a capacidade do assistente social desvelar as mediações presentes na realidade social, analisar criticamente e buscar propostas de intervenção e respostas profissionais que se direcionem para os interesses da classe trabalhadora. Em um determinado momento da sua exposição, o estagiário até aponta que com o conteúdo das aulas, consegue compreender o que acontece no campo de estágio, mas que sente a necessidade da parte técnica, como se estas duas dimensões fossem estanques e não se interligassem no exercício profissional.

É importante salientar aqui a discussão realizada no capítulo três em que ressaltamos que compreender a realidade de forma mais ampla exige o apoio de teorias macroscópicas sobre a sociedade, capazes de revelar os seus aspectos estruturais e conjunturais, bem como as particularidades e a sua articulação com o todo. Essas teorias permitem identificar os diversos componentes da realidade em que estamos inseridos e onde se pretende atuar profissionalmente. Nesse sentido, a teoria torna-se essencial para compreender os principais desafios contemporâneos e como eles se manifestam nas exigências e competências do exercício profissional em Serviço Social, para a partir daí, escolhermos, por exemplo, quais instrumentos e como utilizá-los em nossos atendimentos e demais ações profissionais, preocupação apresentada pelo estagiário.

A partir das reflexões apresentadas, entendemos que o planejamento das ações de supervisão acadêmica na PPC está em conformidade com as diretrizes e princípios da PNE, sem deixar de compreender que este processo ocorre com limites e obstáculos, considerando as condições de trabalho docente e as novas configurações do ensino superior público, como já discutido ao longo deste trabalho. Dentre as atribuições requeridas aos supervisores acadêmicos na PNE, podemos destacar algumas que já fazem parte da realidade da PPC e da FSS/Uerj, demonstradas a partir das exposições orais da supervisora acadêmica e dos estagiários, tais como: orientação aos estagiários na elaboração do plano de estágio, conjuntamente com os supervisores de campo, de acordo com os objetivos acadêmicos, em consonância com o projeto pedagógico e com as demandas específicas do campo de estágio; supervisão das atividades desenvolvidas pelos

estagiários na UFA por meio de encontros sistemáticos, com horários previamente estabelecidos, e no local de desenvolvimento do estágio, quando da realização das visitas sistemáticas aos campos de estágio, contribuindo na efetivação da supervisão direta e de qualidade, juntamente com o supervisor de campo; auxilio ao estagiário no processo de sistematização do conhecimento, orientando e revisando suas produções teóricas, como também contribuindo no processo pedagógico de análise do trabalho profissional.

Sabemos que todo planejamento se segue do momento de execução e ao final deve ser avaliado. Segundo Paula (2019), essa avaliação tem o intuito de retomar as ações propostas no momento do planejamento e realizar um balanço, verificando o que foi ou não possível realizar e os motivos para tal, entendendo que o planejamento, execução e avaliação, apesar de serem processos distintos, devem ser indissociáveis, ou seja, ocorrer de forma articulada, engendrando uma unidade dentro do processo mais amplo de trabalho.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem, característico do momento do estágio se constitui por meio da tríade ação-reflexão-ação. Isto significa dizer que, primeiramente, a avaliação deve ser contínua e não apenas no momento final do estágio. Depois, a avaliação não pode estar restrita a dar notas ou conceitos ao aluno, mas deve se configurar como um processo educativo de acompanhar o desenvolvimento das competências necessárias à formação profissional.

Logo, o processo avaliativo pressupõe a avaliação das supervisoras com relação ao aluno, mas também a avaliação do discente sobre o campo e a supervisão como forma de assegurar uma avaliação da totalidade do processo de estágio. Além disso, o estagiário deve criar critérios de avaliação de sua atuação, da sua postura profissional e dos resultados das atividades desenvolvidas, apontando seus limites e possibilidades, ou seja, uma autoavaliação. De acordo com o documento das diretrizes do estágio supervisionado na PPC observamos que o processo de estágio é avaliado durante o semestre através das reuniões internas com as supervisoras de campo e a coordenação da Divisão de Estágio e Extensão, no Seminário de Estágio que é a atividade de culminância do semestre, mas há também um movimento das supervisoras de fazer a avaliação das atividades desenvolvidas pelo aluno durante as supervisões coletivas em cada ambulatório e/ou setor que tenha ações de Serviço Social.

De maneira geral, a partir dos planos de estágio analisados e dos documentos institucionais disponibilizados, as supervisoras de campo da PPC levam em consideração para a avaliação do aluno, as atividades previstas no plano de estágio e participação em supervisão, produção de documentos como diário de campo, relatório das atividades educativas, relatos dos atendimentos, relatório semestral de estágio, entre outras. Também são observadas a capacidade de iniciativa do estagiário em fazer e propor atividades, bem como assiduidade e frequência no campo de estágio.

Com relação à supervisora acadêmica, observamos que não há um espaço de troca, em que cada supervisora de campo possa realizar uma conversa sobre cada discente em processo de estágio. Apenas há a possibilidade de avaliação mais ampla do processo, das ações coletivas como as supervisões ampliadas e seminário de estágio, nas reuniões semestrais, onde há a participação da supervisora acadêmica.

Tendo em vista a concepção de supervisão direta de estágio, sabemos que é de suma importância que o supervisor de campo possa, ao final de cada período, dar um retorno sobre as atividades desenvolvidas e sua avaliação para a supervisora acadêmica, e esta também ter a oportunidade de conversar sobre como foi o semestre com aqueles alunos. Atualmente, na PPC, isso só acontece por meio do instrumento avaliativo estabelecido pela FSS/Uerj (Anexo A), que, de acordo com nossa análise, ainda é muito incipiente para uma avaliação mais profunda do estágio.

O instrumento é dividido em três partes. A primeira parte relaciona-se a identificação do campo, estagiário e supervisão acadêmica, o que é fundamental no processo avaliativo. A segunda parte refere-se à avaliação do supervisor de campo sobre o estagiário, a partir de uma escala gradual (de 1 a 5 pontos) sobre alguns itens, sem possibilidade de justificativas e/ou comentários que a supervisora de campo ache pertinente, engessando um pouco essa avaliação. Os itens elencados para essa avaliação são: assiduidade e pontualidade; responsabilidade e interesse; iniciativa e capacidade propositiva; integração e articulação com a equipe; desempenho no manuseio de instrumentais; articulação teoria/prática; análise crítica da realidade e comprometimento com os valores éticos. Uma primeira questão que gostaríamos de destacar com relação a estes itens é que alguns deles estão colocados de forma conjunta no formulário e, são aspectos diferentes que poderiam ser avaliados separadamente. Por exemplo, assiduidade e pontualidade são coisas distintas. O aluno pode ser assíduo e não ter pontualidade, ou vice-versa. Outro exemplo é a

inciativa e capacidade propositiva. O aluno pode ter muita iniciativa, estar sempre disponível para todas as atividades, possuir o conhecimento sobre as atividades e realizá-las sem que a supervisora de campo precise pedir, mas, pode não ser tão propositivo nos momentos de planejamento, de sugestão de novas atividades e/ou estratégias de intervenção. Portanto, avaliar estes itens de forma conjunta e pontuar igualmente se torna bem difícil e complicado.

Outro ponto que queremos ressaltar se refere a abrangência e não especificação de alguns itens, o que pode dificultar esta avaliação. Com relação à articulação e integração da equipe, por exemplo, na área da saúde, podemos trabalhar em equipes multiprofissionais ou apenas com o Serviço Social. No caso da PPC, observamos que algumas supervisoras e seus alunos trabalham em ambulatórios, tendo relação direta com outros profissionais da saúde como médicos, nutricionistas, enfermeiros, entre outros e outras supervisoras ficam em espaços de plantão, onde essa relação é indireta, ocorrendo apenas quando há necessidade, para discussão de encaminhamentos no processo saúde doença dos usuários atendidos. Porém, todas estão envolvidas em uma equipe de Serviço Social, composta por staff, estagiários e residentes. Dessa maneira, esta equipe que consta no instrumento pode ser a equipe multidisciplinar ou a equipe de Serviço Social. Nesse sentido, o nível e capacidade de articulação e integração do aluno com a equipe é variável, sendo inviável fazer esta avaliação em um único item e de forma pontuada. Estes são alguns aspectos que nos fazem perceber que o instrumento seria mais completo se tivéssemos outras formas de avaliar este itens.

A terceira parte do instrumento aborda a relação entre os segmentos do estágio na FSS/Uerj – supervisor de campo, supervisor acadêmico, discente e Coordenação de Estágio e Extensão – solicitando que a supervisora de campo disserte sobre como foi esta relação durante o semestre, se há sugestões para melhor esta articulação e se há algum conteúdo que entenda que deva ser priorizado na disciplina de estágio a partir da vivência no campo de estágio. Nesta parte, o supervisor de campo pode pontuar tudo que acha pertinente e necessário, pois são perguntas abertas, o que facilita e aprofunda este processo avaliativo no que tange à um dos princípios fundamentais para a realização do estágio supervisionado em Serviço Social que é a indissociabilidade entre estágio e supervisão de campo e acadêmica.

Entendemos que para ampliar e aprofundar a avaliação, dando ênfase nos princípios norteadores para a realização do estágio, seria interessante trazer neste

instrumento a possibilidade de avaliar se os objetivos propostos no plano de estágio foram atingidos e se não, quais os limites e dificuldades ocorridas durante o semestre; avaliar se o aluno cumpriu todas as atividades previstas; se participou das supervisões e de que forma foi esta participação. Além disso, como já sinalizado, seria importante uma avaliação presencial com a supervisão acadêmica, a partir deste instrumento, um desafio a vencer, bem como, a participação das supervisoras de campo na disciplina, pois a partir dos dados coletados, observa-se que mesmo que haja um movimento da equipe de supervisoras de campo da PPC para atividades conjuntas à supervisão acadêmica no campo, não há nenhum registro nos documentos institucionais, nas exposições orais das entrevistadas para um movimento de participação em espaços dentro da universidade, como a disciplina e o fórum de estágio.

Sobre este ponto, compreendemos como de extrema relevância para este trabalho, relatar como se constituiu este movimento das supervisoras de campo da PPC na articulação junto à supervisão acadêmica no campo, com informações obtidas durante as observações das supervisões de campo. A princípio este contato foi realizado por meio da participação no fórum de estágio que a FSS/Uerj realiza com periodicidade trimestral, que surgiu no contexto pandêmico, devido aos desafios colocados para a realização do estágio supervisionado em Serviço Social em consonância com as diretrizes curriculares e PNE. Naquele momento, o fórum era realizado de forma remota e, hoje, permanece acontecendo presencialmente. A partir daquele momento remoto, realizaram contato com a Coordenação de Estágio e Extensão da FSS/Uerj e depois com as professoras que passaram a participar mais ativamente deste espaço coletivo de reflexão. Depois, no início do segundo semestre de 2022, foi proposto pela Divisão de Estágio e Extensão da PPC um grupo de WhatsApp[49] com as supervisoras de campo e acadêmicas com o objetivo de facilitar a comunicação e possibilitar maior troca e socialização de informações sobre o processo de estágio supervisionado. Inicialmente, no grupo só eram trocadas informações referentes aos prazos de entrega e conhecimento sobre os documentos institucionais referentes aos termos de estágio e avaliações. E, no ano de 2023,

[49] Importante ressaltar, como afirma Veloso (2019) que a apropriação das tecnologias é também uma tarefa política. “Não se trata, portanto, de uma mera incorporação por parte dos sujeitos. [...] A maior contribuição dessas novas tecnologias é o potencial que possuem de promover mudanças qualitativas, dando suporte a processos de reflexão, mobilização, conscientização, ampliando o acesso ao conhecimento, à informação e a condições que promovam melhorias concretas e efetivas nas condições de vida e trabalho da população” (p.401).

iniciou-se um processo de aproximação mais estreito, usando o grupo de WhatsApp para marcar e convidar a supervisão acadêmica para reuniões entre supervisoras de campo e acadêmicas, participação em supervisões no campo e realização de um seminário de culminância ao final de cada semestre sobre as atividades de estágio desenvolvidas naquele período, com a presença de todos os sujeitos envolvidos no processo de estágio supervisionado.

Claro que este processo não ocorreu sem obstáculos. Houve dificuldade para conciliar as agendas, devido à sobrecarga de trabalho e o volume de atividades que tanto as supervisoras de campo como as supervisoras acadêmicas tinham, como reforça Mesquita (2019). As supervisoras acadêmicas estavam responsáveis por outras disciplinas, realizavam várias ações de pesquisa e extensão na faculdade, participação em bancas examinadoras, entre outras atividades. Já as supervisoras de campo, tinham o horário tomado de ações designadas ao atendimento direto aos usuários da unidade de saúde, além das ações de supervisão com os discentes em estágio, preceptoria de residentes, ações extensionistas, entre outras. Além disso, os horários de ambos os segmentos são diferentes, pois as supervisoras de campo trabalham durante o dia e as professoras estão na faculdade no período tarde/noite, uma vez que o curso de Serviço Social é noturno. Pelo que observamos, sobretudo na supervisão ampliada, momento em que coletamos estas informações, pois houve um resgate histórico da coordenadora da Divisão de Estágio e Extensão da PPC sobre a organização do estágio na unidade, foi necessário vontade política e compromisso com a formação profissional de ambos os lados para que pudessem organizar a estrutura de supervisão direta que possuem hoje na PPC.

Entendemos que o processo do estágio supervisionado deve proporcionar uma reflexão e releitura essencialmente crítica das ações profissionais nas suas múltiplas dimensões e articulações, que capacite estudantes para: investigar, analisar criticamente, desenvolver sua capacidade argumentativa e a utilizar, construir e renovar o instrumental técnico profissional; problematizar o contexto socioinstitucional e o significado sócio-histórico do trabalho profissional; vislumbrar as formas de articular nossas ações a outras práticas profissionais, construindo relações interdisciplinares, por meio das quais podem se estabelecer nexos políticos; reconhecer e refletir criticamente sobre sua visão de homem e mundo, seus preconceitos e estereótipos, desenvolver valores e adquirir competência. Nesta direção, podemos dizer que as ações de supervisão direta de estágio da PPC, vem

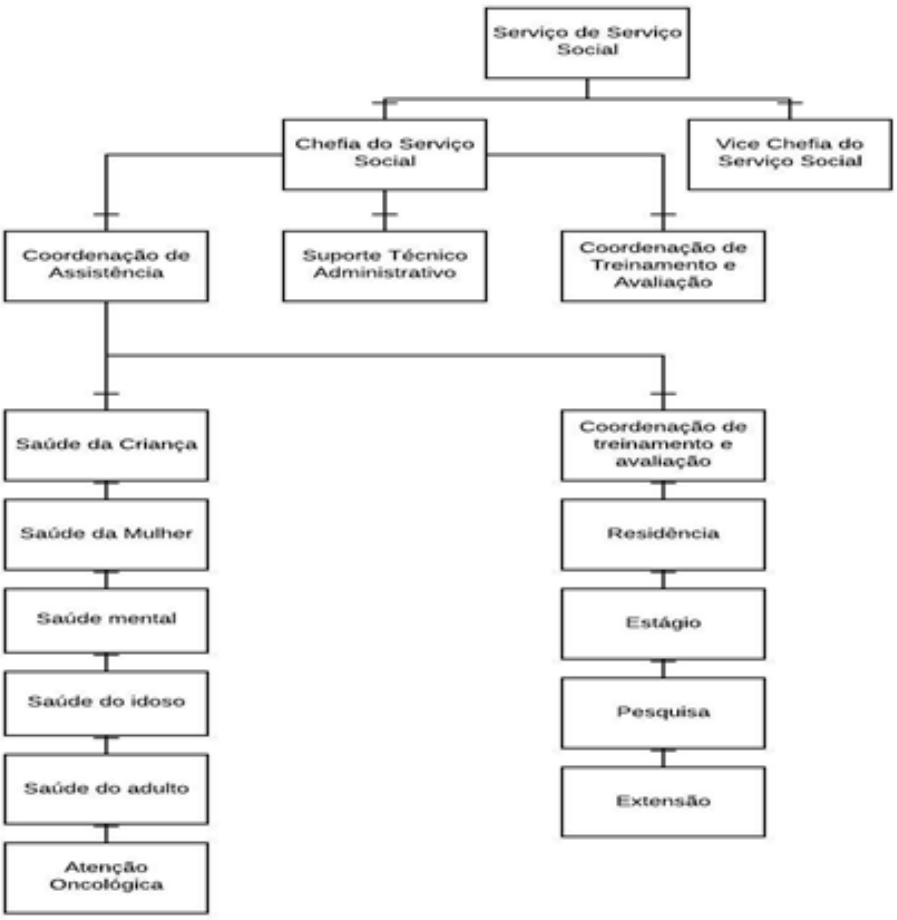
buscando construir o fomento à indissociabilidade entre estágio e supervisão de campo e acadêmica, requisito fundamental para garantir ações de supervisão direta de estágio articuladas com as Diretrizes Curriculares e Política Nacional de Estágio da ABEPSS, e demais legislações e/ou resoluções que definem os rumos para o estágio em Serviço Social. Sabemos que neste processo, muitos desafios ainda precisam ser superados, mas acreditamos que esta experiência, dentro da universidade, possa contribuir para ações de estágio mais qualificadas, fortalecendo a formação de alunos mais críticos e comprometidos com ações profissionais orientadas pelo projeto ético-político do Serviço Social.

4.2.4.2 As ações de supervisão direta de estágio no HUPE

Assim como fizemos no item anterior, buscaremos fazer uma síntese de como estão organizadas e estruturadas as ações de supervisão direta de estágio no HUPE, a partir dos dados coletados com as observações, a pesquisa documental e as exposições orais das supervisoras de campo, da supervisora acadêmica e dos estagiários vinculados aos campo de estágio localizados no HUPE, ressaltando, quando necessário, alguns depoimentos para ilustrar e reafirmar as análises realizadas.

Em um dos relatórios de estágio do HUPE analisados, identificamos como o Serviço Social se estrutura dentro do hospital, conforme figura 2 a seguir:

Figura 2 – Organograma do Setor de Serviço Social do HUPE



Fonte: Dados da pesquisa realizada por Lívia F. Pequeno, no 1º semestre de 2024, para elaboração da sua tese de Doutorado.

Observa-se que a estrutura organizacional do serviço é constituída por uma chefia e vice-chefia do serviço e subordinada a esta chefia duas coordenações, uma de assistência e outra de treinamento e avaliação. O estágio fica subordinado a Coordenação de treinamento e avaliação, assim como, as outras ações de ensino, pesquisa e extensão do Serviço Social do HUPE. Não foi possível identificar se em cada ação desta coordenação, existe algum profissional responsável, mas, durante as entrevistas, verificamos que no eixo do estágio há uma assistente social supervisora responsável pela coordenação das ações de estágio supervisionado no HUPE, foco do nosso trabalho.

No que se refere à supervisão de campo, em todos os campos/cenários de prática pesquisados, há um espaço de supervisão semanal com os estagiários. Em três campos, este espaço é exclusivo dos estagiários com a supervisora e nos outros

dois campos, o espaço de supervisão é compartilhado com os residentes, ou seja, é uma supervisão conjunta. Apenas em uma área desses dois campos, a cada quinze dias, as supervisoras de campo realizam uma supervisão apenas com os estagiários.

Foi observado que, neste espaço de supervisão, há uma reflexão com subsídios teóricos pensados a partir da realidade vivenciada no campo de estágio, como textos relacionados à política de saúde, às questões afetas ao código de ética profissional, aos próprios parâmetros de atuação do serviço social na saúde, às demais políticas sociais que perpassam o processo saúde doença dos usuários atendidos no HUPE e a própria área de atuação do campo, uma vez que no HUPE, os setores são divididos por áreas temáticas (saúde da mulher, saúde da criança, saúde do adulto, oncologia, etc). Além disso, todas as supervisoras de campo entrevistadas usam bastante a supervisão para discussão de casos em acompanhamento pela equipe e demais atividades em desenvolvimento, como podemos perceber nas exposições orais a seguir:

1- Durante a supervisão, trazemos alguns casos, questões afetas ao código de ética, os próprios parâmetros da atuação do serviço social na saúde e a aluna traz também as compreensões dela em relação às situações que são apresentadas. Discutimos alguns textos com ela, sobre a política de saúde, seguridade e além desse tempo que a tentamos se dedicar a supervisão, no dia a dia, trocamos muito com ela, fazendo mini supervisões durante o período. Fazemos um cronograma dos textos que queremos discutir com ela durante o semestre, já disponibilizamos os textos no drive que temos e ela tem acesso.
2- Temos o plano de estágio e em cima desse plano, temos uma rotina. O estágio são 12 horas, então na quinta-feira ela vem para as atividades e na quarta tem a supervisão, colocamos a terça, eventualmente, quando precisa ler um artigo ou se tem algum evento, participação em evento.
3- Temos supervisão que é mais de organização, porque o nosso trabalho é mesmo de organização de documentação [...] mas temos a parte teórica também. Aí, fazemos um levantamento bibliográfico, pedi para meu estagiário ler vários textos. Temos alguma dificuldade em encontrar textos sobre gestão, principalmente, sobre gestão e serviço social, o que achamos é de gestão de projetos, mas gestão sobre o serviço, quase não tem.
4- As reuniões são semanais junto com as residentes, sendo uma supervisão. Mas a cada 15 dias, tentamos manter a supervisão somente com as estagiárias. Temos o feedback delas e vamos adequando também o que conseguimos colocar em prática ou não. Também gostamos bastante de explorar com elas a literatura. Então, priorizamos textos em relação à área, raramente passamos em relação a outras políticas. Nesse ponto, em relação a outras políticas, sempre que tem a ver com a área, lemos com elas. Então, por exemplo, previdência, temos muitas situações que envolvem a previdência social, então elas fazem essas leituras. Eu diria que o planejamento maior realmente foi o plano que enviamos para a Uerj, para supervisão acadêmica estar ciente. E, semestralmente, tentamos adequar e a cada 15 dias, também vemos o feedback das estagiárias.

5- A supervisão da estagiária acontece junto com a supervisão da área, no caso, junto com os residentes, que é na quinta-feira à tarde. Elas trazem os casos, os casos são discutidos e a estagiária participa desse momento também. O que ela já atendeu, ela traz nesse momento. Acontece, fora isso, no dia a dia, no momento mesmo do atendimento, a supervisora tirar dúvidas, e fazer aquela supervisão direta.

Observa-se, assim como na PPC, que as supervisoras de campo do HUPE buscam realizar um processo de supervisão com a participação ativa dos estudantes, através da orientação, da reflexão e discussão sobre as ações profissionais desenvolvidas no campo de estágio, buscando fortalecer a unidade teoria e prática por meio da reflexão do trabalho profissional, a partir de textos que retratem a realidade social que se apresenta no campo, articulando as dimensões profissionais. Isto porque, o momento da supervisão implica a chance de interromper momentaneamente a rotina profissional, permitindo a orientação e a análise das ações profissionais realizadas no campo de estágio. Com isso, torna-se possível refletir sobre a própria atuação profissional e aprimorá-la, resultando, em consequência, na melhoria do atendimento prestado aos usuários.

Entretanto, não fica claro se a construção desse espaço de supervisão é pensada junto com os estagiários ou se os temas, textos e formato da supervisão são determinados apenas pelas supervisoras. Ou seja, não sabemos se no processo ensino-aprendizagem do estágio são consideradas as demandas e necessidades, as dúvidas e expectativas dos discentes para o planejamento da supervisão. Nesse sentido, o estudo buscou identificar como esta relação se estabelece, também, a partir das percepções dos estagiários, mas não apresentaram muitos elementos para uma análise mais aprofundada, como podemos verificar a seguir:

1- Com as minhas supervisoras de campo é muito boa. São pessoas muito agradáveis, tanto no sentido profissional quanto no sentido pessoal e acho que isso acaba refletindo no estágio também, é um estágio bem confortável, não tem conflito, me sinto acolhida, elas me explicam tudo, é uma relação super boa, porque nem sempre é tão orgânica assim, como eu vejo com as pessoas que fazem estágio fora da Uerj.
2- A minha relação com a supervisora de campo é muito boa.

Assim, a partir das exposições orais das supervisoras de campo e dos alunos, identificamos que a relação entre supervisor/aluno é boa e nos parece que as supervisoras abrem espaço para que os estagiários se coloquem, exponham suas dúvidas e questionamentos sobre o trabalho profissional e as atividades do estágio,

mas, não temos como afirmar como isso ocorre na estruturação e planejamento das ações de supervisão.

Um aspecto que gostaríamos de ressaltar ainda sobre este ponto da organização e planejamento das ações de supervisão no HUPE é que o formato de supervisão conjunta com os residentes é bem interessante e também acontece na PPC. Esta supervisão pode ser um espaço enriquecedor de troca de experiências e aprofundamento sobre o trabalho do Serviço Social realizado naquela área, mas, ao mesmo tempo, pode deixar de lado alguns elementos específicos que compõem a vivência do estágio supervisionado que, muitas vezes, não há necessidade na Residência, uma vez que são níveis diferentes de formação.

Dessa maneira, levando em consideração o processo formativo dos discentes e as condições objetivas de trabalho, que, muitas vezes, dificulta a criação de novos espaços de reflexão, devido ao grande volume de trabalho e de demandas a serem respondidas nas unidades de saúde, mesmo dentro de um ambiente universitário; uma estratégia para assegurar que este espaço de supervisão dê conta de todos esses elementos e atividades previstas para o estágio, seria a possibilidade de transformar este espaço de supervisão, também, em um momento de capacitação para os residentes nesta atribuição privativa do assistente social. No decorrer do semestre, o residente poderia auxiliar a supervisora no planejamento da supervisão, fazendo uma avaliação junto com a preceptora/supervisora das principais demandas da população usuária, das principais dúvidas e/ou dificuldades apresentadas pelos alunos durante aquele período e outras questões que a preceptoria e/ou o residente tenham percebido, relacionadas à equipe, à articulação com a rede, à necessidade ou não de mapear novos recursos institucionais, entre outras; para escolher qual temática será trabalhada e quais estratégias ou recursos serão utilizados na supervisão. Assim, ao pensar nas questões relativas ao cotidiano do trabalho profissional, atenderia os residentes, bem como os estagiários e, ao focar nas dúvidas e construções necessárias às atividades de cada nível de estágio, atenderia as necessidades dos estudantes, mas, ao mesmo tempo, oportunizaria ao residente a possibilidade de se capacitar para a atribuição de supervisor de estágio.

Como sabemos, a supervisão de estágio é atribuição privativa de assistentes sociais, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscritos no CRESS de sua área de ação, sendo denominadas supervisora de campo as assistentes sociais da instituição campo de estágio e supervisoras acadêmicas as

assistentes sociais docentes da instituição de ensino (CFESS, 2008). No entanto, é necessário ressaltar que, embora as assistentes sociais residentes participem do processo de supervisão com as supervisoras e estagiários, de acordo com a Resolução CFESS nº 533/2008, essas não podem exercer a supervisão direta, pois, de acordo com o Art. 5º:

> A supervisão direta de estágio de Serviço Social deve ser realizada por assistente social funcionário do quadro de pessoal da instituição em que se ocorre o estágio, em conformidade com o disposto no inciso III do artigo 9º da lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, na mesma instituição e no mesmo local onde o estagiário executa suas atividades de aprendizado, assegurando seu acompanhamento sistemático, contínuo e permanente, de forma a orientá-lo adequadamente.

Sendo assim, como as assistentes sociais residentes não são profissionais do quadro efetivo da unidade de saúde, a atividade de supervisão direta de estágio não se constitui como uma das suas atribuições, uma vez que ainda se encontram em processo formativo. No entanto, observa-se que, na realidade que trazemos aqui dentro do Complexo de Saúde da Uerj, os cenários de prática da Residência também se constituem em campos de estágio, exigindo, nesses espaços, maior articulação entre os segmentos que materializam tanto a residência - preceptoras, tutoras e residentes - como o estágio - supervisoras de campo, supervisoras acadêmicas e estagiárias - tanto por compartilharem a mesma supervisora de campo / preceptora, como também por participarem das mesmas supervisões coletivas e cotidiano profissional.

Nos espaços de formação graduada e pós-graduada a discussão sobre capacitação para o exercício da supervisão de estágio não é muito fomentado, e se aprende, normalmente, no próprio fazer. Na supervisão, podemos incorrer em equívocos também pela inexperiência, sendo assim, trazer a discussão sobre os desafios do processo de supervisão na residência e articular esta discussão com a possibilidade de aprender como supervisionar de forma coletiva junto à preceptoria no cotidiano do trabalho profissional, pode acarretar a qualificação do processo de formação dos residentes, e em consequência, qualificar a formação dos estudantes e futuros profissionais de Serviço Social. Assim, vale refletir como é possível aproximar os residentes desse processo sem que esses exerçam a atividade de supervisão diretamente, a fim de prepará-los e incentivá-los a assumir a supervisão direta de estagiários quando estiverem em outro vínculo de trabalho, pois, apesar de ser uma atribuição privativa, não é obrigatória, por isso, refletir sobre a importância do exercício

da supervisão é fundamental para ampliar e qualificar os campos de estágio, sobretudo, dentro de um espaço profissional universitário que tem como um de seus pilares de atuação, a formação profissional.

Ainda abordando a organização e planejamento das ações de supervisão de estágio no HUPE, observou-se que, além desses momentos mais coletivos de supervisão, assim como na PPC, todas as supervisoras de campo do HUPE entrevistadas realizam uma supervisão individual diária no decorrer das atividades desenvolvidas pelo aluno, esclarecendo as dúvidas e orientando nas dificuldades de condução das atividades propostas. Os aspectos apontados pelas supervisoras de campo sobre o planejamento da supervisão são reafirmados pelos estagiários do HUPE entrevistados, ressaltando a importância da reflexão a partir dos textos e a discussão dos casos e atividades previstas para o estágio, como podemos verificar a seguir:

> 1- Então, desde o começo fazemos supervisão toda quarta. A supervisora passa muita leitura e eu sei que é uma leitura importante. É para o conhecimento do que é o HUPE, o que que é o hospital, a área da saúde em si, então eu gosto e toda quarta-feira, debatemos algum texto. Aqui dentro, eu fico com ela referente às demandas das assistentes sociais, que são várias. E como tem outros casos que ela precisa estar na frente por ser da gestão, que também é muito legal, ela sempre me insere. [...] E hoje, estamos arrumando a documentação histórica do serviço social do HUPE. E isso também é bastante interessante e importante, é a história do serviço social.
> 2- A supervisão de campo geralmente é quinta-feira à tarde, e discutimos os casos ou questões do meu estágio, por exemplo, o projeto de intervenção. No dia a dia, porque faço estágio quarta e quinta, as atividades são meio que por demanda, o usuário chega e nós atendemos. E essa supervisão de equipe é justamente para falar como me senti nas atividades, nos atendimentos, é isso, e eu acho bem bom. Na supervisão de campo, elas até indicam algum texto, mas ficamos mais com a discussão dos casos mesmo, não tem uma discussão sobre o texto propriamente, é algo, como posso dizer, mais intuitivo.

Na exposição oral do estagiário de n°2, nos chamou a atenção que as supervisoras de campo, apesar de indicar textos que dialogam com a realidade do campo de estágio não aprofundam a discussão ou, nem mesmo, discutem sobre o conteúdo do texto, buscando realizar as mediações entre a teoria e a prática. Parece-nos que esta tarefa fica mais a cargo do discente.

No processo formativo por meio da supervisão de estágio, é fundamental que o profissional se apoie em uma base teórica que o auxilie a compreender as contradições presentes na realidade. Para tanto, é preciso estabelecer mediações entre essa realidade e a atuação profissional propriamente dita, reconhecendo o objeto de intervenção em suas dimensões singular, particular e universal (Pontes,

2000), bem como, entendendo as inter-relações existentes entre essas dimensões. Nesse sentido, no trabalho cotidiano, ou no nosso caso, no processo de supervisão, não relacionar devidamente teoria e prática, pode ocorrer em apreensões superficiais da realidade. No caso descrito pelo estagiário de n° 2, ao deixar o aluno ler o texto e no momento da supervisão não tirar as dúvidas sobre aquele conteúdo ou não fazer as mediações necessárias entre o que se apresenta no texto e a vivência do estágio, o estudante pode ter dificuldade de apreender os desafios que a realidade lhe imprime todos os dias, algo intrínseco ao trabalho profissional e que, exige a necessidade constante de aperfeiçoamento profissional e conhecimento qualificado, fomentando uma ação profissional crítica, criativa e propositiva.

Um outro ponto importante que compõe as ações de planejamento da supervisão direta de estágio, diz respeito a elaboração do plano de estágio, como já mencionado ao analisarmos as ações de supervisão da PPC. Assim, das cinco supervisoras de campo do HUPE entrevistadas, quatro mencionaram que possuíam plano de estágio e que foram encaminhados para a supervisão acadêmica e FSS/Uerj, porém, no que se refere a elaboração do plano, não houve a participação dos alunos e nem da supervisão acadêmica, apenas das supervisoras de campo, o que vai de encontro as deliberações da PNE (2009) e das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) que preconizam esta construção, envolvendo o supervisor de campo, o supervisor acadêmico e o aluno, como já sinalizado neste trabalho. Apenas uma supervisora de campo relatou que o plano de estágio ainda estava em construção com o aluno e a docente responsável pela disciplina. Esta questão fica bem evidente nos depoimentos dos estagiários do HUPE, como podemos observar:

> 1- Estamos fazendo o plano de estágio, a supervisora acadêmica veio aqui debater conosco também sobre como será o estágio. Ela falou dos textos que podemos colocar no plano de estágio, conversou sobre o resumo do que vamos debater. A relação das duas supervisoras é maravilhosa. Então quando ela veio aqui, ficamos quase 2 horas conversando, a supervisora acadêmica indicou textos, um TCC que tem o tema que nos interessa e vamos construindo. Então a relação entre nós três é muito tranquila. Tem uma comunicação direta entre as duas supervisoras [...] a professora está sempre aqui.
> 2- Eu sei que as supervisoras têm certa comunicação, mas é mais um movimento da minha professora de estágio. Ela sempre, em todo o período, faz uma aula in loco, ou seja, no campo. E, para isso, ela entra em contato com todas as supervisoras, todos os campos, para ver a possibilidade de ter ou não em determinado campo. Eu não sei se para além disso elas têm algum contato, mas se existe um grande contato ou uma grande relação, eu já não sei [...] na disciplina de estágio, a professora pede que a gente envie o plano de estágio, então eu enviei, mas, assim, não teve muitas discussões sobre isso, foi apresentado para

> mim pela supervisora de campo no sentido de apresentar que atividades ia fazer, eu li e só.

Com estas exposições, podemos inferir que algumas supervisoras de campo buscam a articulação com a supervisão acadêmica e já conseguem construir ações de supervisão mais conjuntas, inclusive na construção do plano de estágio, e outras ainda não, apesar de haver um movimento da supervisão acadêmica, como apontado pelo estagiário de n° 2.

Em relação ao conteúdo do plano de estágio, que serve como ferramenta para estruturar a prática do estágio, é essencial que ele abranja todos os componentes da proposta, tais como os objetivos de formação, o papel do estágio na instituição onde será realizado, o plano de atividades do assistente social responsável pela supervisão de campo, além das ações previstas para o estagiário. Também é imprescindível que o plano contenha uma proposta clara de supervisão direta e contínua, como já salientado nesse estudo. Nesse sentido, buscando aprofundar a análise das ações de supervisão direta de estágio no HUPE, analisamos o conteúdo de um plano de estágio, na área da Saúde do Adulto, o qual tivemos acesso a partir da pesquisa documental. Neste plano havia somente a identificação do campo, da supervisão de campo, do discente; uma breve introdução sobre o campo, com descrição do público-alvo e dias de atendimento e a descrição das atividades que seriam realizadas pelo discente naquele período de estágio. Dessa maneira, o plano não contempla todos os elementos para o planejamento das ações de estágio, o que pode comprometer a qualidade destas ações, principalmente no que se refere a supervisão, acompanhamento e avaliação do aluno durante o período de estágio. Não havia nenhuma menção a estes pontos no documento, apenas que o discente deveria participar das supervisões, mas como seriam estas supervisões? Com que periodicidade, elas ocorreriam? Como seria o formato? Quais os objetivos e finalidades desse espaço de supervisão? Quais objetivos o campo pretendia para o estágio em Serviço Social? Qual a justificativa para ocorrência do estágio naquele campo? Essas e outras questões não conseguimos responder ao analisar o documento. Além disso, também não havia nenhuma referência aos princípios e diretrizes preconizados na PNE (2009) e Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), cenário diverso do encontrado na PPC, em que os planos analisados apresentavam todos os elementos para pensarmos o estágio, seus objetivos, finalidades e planejamento, transmitindo maior segurança nas ações de supervisão.

Mesmo que possamos ter planos de estágio no HUPE estruturados de forma diferente e mais completa, como essa experiência relatada pelo estagiário de n° 1 ao abordar a elaboração do seu plano de estágio, não podemos afirmar, pois só tivemos acesso a um documento. Então, para esta análise ficamos apenas com as colocações das supervisoras de campo e estagiários a partir das exposições orais dadas durante as entrevistas. Além disso, é importante destacar que não percebemos uma relação ou diálogo entre os diferentes cenários/campos de estágio dentro do hospital, apesar de terem ações de supervisão bem semelhantes, o que, caso houvesse, poderia fomentar maior troca entre as supervisoras de campo e, consequentemente, a construção de ações de supervisão mais qualificadas, levando em consideração o tempo de experiência na tarefa de supervisionar, se receberam alguma capacitação para esta tarefa, entre outros fatores. Esta questão do diálogo e integração entre os diferentes campos de estágio do HUPE ficou evidente na exposição oral de uma das supervisoras de campo que, no momento da coleta de dados, também assumia a função de coordenadora de estágio do HUPE, como podemos perceber a seguir:

> Acho que em relação aos desafios/ limites aqui no serviço social, como eu disse muitas vezes aqui na entrevista, a prioridade da instituição acaba sendo assistência, sem muito espaço para que possamos ter esse outro lugar do ensino. E com isso, algumas colegas apresentam dificuldades de introduzir um aluno nessa dinâmica do trabalho profissional. Apesar de estimularmos, conversarmos, temos hoje 12 supervisoras de campo, é muito pouco, é muito reduzido, mas em compensação, eu enquanto coordenadora de estágio, não tenho essa gerência, porque é opção do profissional querer ter um aluno também. Eu acho que é uma perda muito grande para os alunos, porque é um campo extremamente rico e importante, um campo histórico de estágio, exclusivo. Eu entendo que são alguns limites e com a pandemia reduziu ainda mais o campo, com poucos profissionais, alguns profissionais com redução de carga horária também. Então, isso também tem um impacto direto no serviço, a não reposição de pessoal, acho que são limites da própria instituição. Por isso eu penso em aproximar um pouco mais as supervisoras, inclusive, com a supervisora acadêmica. Eu identifico que não temos uma comunicação entre as áreas, entre os estagiários aqui no hospital, não temos discussões mesmo, porque o mesmo usuário que está aqui, é de outra área também e não trocamos. Então acho que isso tem um impacto para o próprio aluno, que às vezes só vai saber disso nos atendimentos. Os setores não se comunicam, não dialogam. Isso é uma meta, muito ousada, mas temos que tentar, é justamente promover alguns encontros entre esses alunos aqui dentro mesmo, nos próprios momentos internos, mas talvez um apoio, inclusive com o auxílio dos professores para estar debatendo algumas questões, que perpassam o campo da saúde como um todo, eleger alguns temas e tentar debater. Eu penso um pouco assim, quem sabe eu consigo isso no decorrer do ano, estamos ainda no primeiro semestre.

A partir das exposições dos sujeitos da pesquisa, tanto as supervisoras de campo como os estagiários, podemos inferir que as ações de supervisão direta de estágio no HUPE são mais fragmentadas em comparação as da PPC. Temos espaços

de supervisão regulares e coletivos, mas dentro de uma mesma área/campo de estágio, não há uma articulação entre todos os campos do hospital e a supervisão acadêmica, como ocorre na PPC, por meio das reuniões, supervisões ampliadas e seminários de estágio. Apenas, na Saúde do Adulto, que existe um espaço de supervisão mais ampliada com todos os estagiários, supervisoras e residentes que compõem esta área, na medida em que é formada por várias especialidades e enfermarias, uma vez por semana, mas não há a participação da supervisão acadêmica. Ainda assim, não são tantos estudantes e supervisoras, pois nesta área só temos quatro estagiários. Mas, as demais áreas do HUPE, como saúde da criança, saúde do idoso, saúde da mulher, oncologia, etc não participam deste espaço, realizando apenas as supervisões em suas próprias áreas como já descrito neste item.

Outra questão apontada pela supervisora de campo em sua exposição oral se refere ao quantitativo de assistentes sociais supervisoras no HUPE, que, segundo seu relato é bem pequeno (doze supervisoras de campo), considerando o quantitativo geral de vinte e seis assistentes sociais lotadas no hospital, aspecto já identificado por nossa pesquisa, ao definirmos a amostra que utilizaríamos para a coleta de dados. A supervisora aponta como justificativa para não adesão das colegas à atribuição da supervisão de estágio vários fatores como: priorização da instituição por ações de assistência, sem estímulo a construção de espaços de ensino; impossibilidade de gerência da supervisora, como coordenação de estágio, uma vez que a supervisão é uma atribuição privativa e não obrigatória do profissional; redução no número de profissionais e profissionais com redução de carga horária.

Entretanto, apesar de entendermos os limites apresentados pela supervisora de campo, principalmente, o enfoque institucional na assistência e a constante redução de profissionais no serviço público, acreditamos que ainda assim, é possível construir ações de supervisão mais qualificadas e abrangentes, atingindo um número maior de estudantes, como podemos observar na PPC. Com relação ao número de profissionais, mesmo que tenhamos um constante sucateamento e aumento de relações de trabalho precarizadas dentro da Uerj, com contratos sem o mínimo de direitos trabalhistas, por exemplo, vinculados a bolsas e sem concurso para novas vagas, suprindo apenas as vagas em vacância, poderíamos ter, minimamente, o dobro de estagiários no HUPE se cada assistente social tivesse, pelo menos, um estagiário. Dizemos, no mínimo, pois, segundo a resolução do CFESS n°533, levando em consideração a carga horária do supervisor de campo, as peculiaridades do campo

de estágio e a complexidade das atividades profissionais, o limite máximo de três estagiários, já que os assistentes sociais da Uerj possuem 30 horas semanais de trabalho.

Além disso, por serem unidades de saúde docente assistenciais, vinculadas a uma universidade, tanto o HUPE, como as demais instituições pesquisadas têm e/ou deveriam assumir um compromisso mais estreito com a formação profissional, a pesquisa e com a produção de conhecimento. Isto porque, o estágio, por situar-se na intersecção entre a formação académica e o trabalho profissional, requer das instituições de ensino o compromisso tanto com a disponibilização de vagas adequadas quanto com a garantia de uma supervisão de qualidade. Isso inclui a formação contínua dos supervisores e o respeito aos princípios que orientam a profissão. Ao mesmo tempo, exige-se dos profissionais ligados à universidade uma maior dedicação às atividades de supervisão de estágio, especialmente porque esta função está prevista entre as responsabilidades atribuídas ao cargo de assistente social na Uerj.

Portanto, em um cenário de ofensiva contra a educação pública, o ensino superior público de qualidade, laico, gratuito, socialmente referenciado, como já discutimos neste trabalho, e de avanço do ensino à distância, mesmo que a supervisão não seja uma atribuição obrigatória ao profissional, defender e buscar garantir ações de estágio supervisionado para todos os estudantes da universidade é também defender a própria formação crítica do Serviço Social, apoiada nos rumos e compromissos aludidos no projeto ético-político da profissão. Ou seja, considerando que a Uerj, por se tratar de uma universidade e por não estar diretamente subordinada aos efeitos de uma gestão conduzida por uma empresa estatal de direito privado, como é o caso da EBESRH — pontos já mencionados neste capítulo —, possui maior autonomia para conduzir as suas atividades. Isso se reflete, principalmente, na continuidade das ações de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, isso não significa que esteja totalmente isenta das pressões decorrentes das novas formas de gestão em saúde, marcadas por uma lógica privatizante adotada pelos últimos governos. Um exemplo disso é a crescente preocupação institucional com a assistência, como mencionado no depoimento da supervisora de campo, claramente influenciada pela possibilidade de captação de recursos para a unidade: quanto maior o número de atendimentos, maior será o montante de recursos ao qual a unidade de saúde poderá ter acesso.

Assim, a troca de experiências entre as supervisoras do HUPE, aliada à criação de novos espaços de supervisão — proposta apresentada na exposição oral pela supervisora de campo —, ao permitir a identificação de semelhanças e diferenças nas diversas práticas de estágio, bem como das lacunas e potencialidades existentes nesse processo, pode contribuir para o fortalecimento ou incentivo de ações profissionais alinhadas a uma formação que promova um perfil profissional crítico e na direção do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro.

Nessa direção de troca entre os supervisores e construção coletiva das ações de supervisão, assim como definem os princípios e diretrizes para a realização do estágio supervisionado em Serviço Social, gostaríamos de destacar os aspectos levantados pela supervisora acadêmica do HUPE, que trazem alguns desafios nessa construção e articulação com a supervisão de campo e as estratégias para fomentar ações nesta perspectiva:

> Outra medida que eu tenho tentado fazer e temos conseguido nos últimos semestres, é o que tenho chamado de supervisão in loco. São reuniões com supervisores de campo e a cada semestre, vamos elegendo um campo que tenha possibilidade de receber a turma toda. E isso também é um desafio, porque o curso é noturno e para fazermos isso, geralmente fazemos no final da tarde. Então, se tiver algum estudante que possa ser prejudicado, não temos como fazer. Mas nos últimos semestres, conseguimos fazer e toda a turma esteve presente. Já fomos na Psiquiatria, no Nesa, na Nefrologia da Saúde do Adulto. É muito legal, os estudantes gostam muito, porque eles têm um contato muito recortado com os programas do hospital, então, enfim, essa é uma iniciativa legal. Tenho buscado uma relação direta com os supervisores e indireta também. Indireta, pois algumas coisas vou passando para os estudantes e peço para eles falarem com as supervisoras, mas também tento uma relação direta, usando das tecnologias de informação, as ferramentas contemporâneas... eu criei um grupo de whatsapp da disciplina com as supervisoras de campo. E todo semestre eu peço que os estudantes façam uma lista para indicar o supervisor, porque às vezes tem mudança de campo e eu vou conferindo se está todo mundo no grupo. Óbvio que não coloco ninguém no grupo de maneira autoritária. Eu estabeleço primeiro um contato individualizado, me apresento, falo que sou supervisora acadêmica, compartilho o programa, e falo que existe um grupo que facilita a comunicação e se a pessoa teria interesse de entrar, a maioria entra, mas tivemos umas 3 supervisoras de campo que não aderiram ao grupo. Então, geralmente, quando vou estabelecer uma data para reunião, fica mais fácil. Eu tento fazer uma reunião no início do semestre e uma reunião mais ao final do semestre. No início, fazemos aquela visita in loco e uma reunião ao final do semestre, para avaliação do processo [...] geralmente, nessas reuniões tratamos como funciona o processo de supervisão acadêmica para que o campo tenha essa dimensão e também possamos compartilhar programa, tiras dúvidas, falar dos documentos, do cotidiano.

Podemos observar inicialmente que há um movimento de buscar a articulação entre supervisão acadêmica e de campo, mas que esta ação é sempre um desafio, levando em consideração a realidade do curso noturno da FSS/Uerj, o perfil dos

alunos que, por serem, em grande parte, trabalhadores, não têm tanta disponibilidade de tempo e as condições objetivas de trabalho das supervisoras de campo, com horários diferentes do docente, o que dificulta, muitas vezes essa articulação. Por isso, este movimento apresentado pela supervisora acadêmica busca horários alternativos que possam facilitar a participação dos três agentes no processo de estágio e outras estratégias de comunicação como o uso de tecnologias da informação como o grupo de WhatsApp que se refere em sua exposição oral. Esta é uma ferramenta que já foi sinalizada também nas ações de supervisão direta de estágio na PPC, como forma eficaz no fomento e na concretização da articulação entre estágio, supervisão acadêmica e de campo.

Como explicita Caputi (2021), o cotidiano da supervisão de estágio tem sido historicamente caracterizado por uma certa desconexão entre o campo de estágio e as Unidades de Formação Acadêmica (UFAs). Ainda hoje, observa-se uma participação limitada dos supervisores nas reuniões, o que ocorre por diversos fatores, já refletidos no terceiro capítulo deste trabalho. Além das condições de trabalho precarizadas em que muitos estão inseridos, a própria compreensão sobre o estágio, muitas vezes, é baseada em visões simplificadas e reducionistas. Como resultado, as reuniões acabam não sendo reconhecidas como momentos coletivos importantes para o desenvolvimento da formação e do trabalho profissional, nem como espaços potenciais de articulação entre a supervisão acadêmica, a supervisão de campo e os estagiários. Por isso, além dos desafios postos a partir das condições de vida e trabalho, também temos o desafio de concepções divergentes de estágio e de formação presentes na nossa profissão, que também podem estar presentes no ambiente universitário.

A supervisão acadêmica, que está intrinsecamente ligada à supervisão de campo, é uma prática de natureza pedagógica e didática, conectada diretamente a finalidade social da profissão. Essa atividade é realizada pelo assistente social que atua como docente e tem a responsabilidade de integrar os conteúdos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos aos fundamentos que sustentam o Projeto de Formação, conforme estabelecido pela ABEPSS em suas Diretrizes Curriculares. Por isso, sua concretização exige uma série de ações que o docente não dá conta dentro da carga horária prevista para a disciplina de estágio. Isso ficou evidente tanto nos depoimentos das ações de supervisão da PPC, como nas do HUPE, pois as supervisoras acadêmicas precisam gerenciar muitos fatores na

disciplina, como: particularidades de cada campo dentro da área de atuação maior que é a política de saúde; alunos em níveis diferentes de estágio; visitas aos campos; leitura de diários de campo; construção dos planos de estágios; realização de reuniões com os supervisores de campo, entre outros. Nesse sentido, ao ser indagada sobre o processo de planejamento e organização das ações de supervisão, a supervisora acadêmica do HUPE respondeu:

> É um árduo processo. Temos um formato aqui na Uerj que privilegia a supervisão acadêmica por núcleo temático. Isso tem elementos positivos, como o contato com a política setorial e tudo, mas ao mesmo tempo traz alguns desafios. No momento que estamos organizando, planejando a disciplina, principalmente no meu ponto de vista, o desafio é o fato de termos 4 níveis de estágio numa mesma sala de aula. Isso é interessante, óbvio, porque enriquece, quem já está mais avançado de certo modo, traz reflexões interessantes para quem está chegando. Então tem essa troca, mas ao mesmo tempo, do ponto de vista da abordagem de alguns conteúdos que são essenciais, que são estruturais de cada nível, acaba sendo um pouco repetitivo, maçante. Então, como eu tento planejar? Sempre no final do semestre eu faço uma avaliação com a turma. Temos alguns instrumentos que são entregues pela própria coordenação de estágio, com algumas questões discursivas, pedindo que o estudante avalie e o próprio supervisor de campo também. Eu sempre faço uma análise desse material, uma avaliação coletiva e uma autoanálise do que eu considerei sobre o processo, a minha condução e tal. Então, em cima desses feedbacks, eu vou construindo a proposta pedagógica para o semestre seguinte. Mas, em algum momento eu cheguei, e não tinha esse feedback, então me baseei essencialmente no projeto político pedagógico da unidade, pois já existem ementas para cada nível de estágio, com ênfases distintas. Então, eu sempre tento trazer literatura, material bibliográfico que contemple cada enfoque desses níveis diferentes e vou agregando outros textos, outras experiências, e vamos amadurecendo. Por exemplo, no último semestre eu tinha uma preocupação que era a pouca exploração dos diários de campo, que é um item fundamental do processo do estágio, da formação, da reflexão, da sistematização da prática. Então, nesse semestre eu propus uma atividade com enfoque no diário de campo, para discutirmos o cotidiano e vou sempre analisando com base também na apreensão dos próprios estudantes e dos supervisores de campo e buscando sanar possíveis questões que identifiquemos [...]eu observava que às vezes aulas ficavam muito preenchidas de textos para tentar dar conta de tudo que a gente percebe e, ao mesmo tempo, da supervisão de estágio. Mas é uma disciplina particular, então penso que ela tem que também privilegiar o diálogo sobre o cotidiano. Num primeiro momento, por uma timidez, eles não querem falar, mas daqui a pouco começam a trazer questões importantíssimas que surgem no cotidiano mesmo, que impactam o estudante frente aos diversos dilemas da realidade. Então, essas são algumas das estratégias pedagógicas que eu tenho pensado nos últimos tempos.

Assim, a partir da exposição oral da docente, identificamos primeiramente os desafios com relação à organização da disciplina de estágio na FSS/Uerj, aspecto que já refletimos ao analisarmos a supervisão acadêmica na PPC. A supervisora acadêmica do HUPE traz em sua exposição os mesmos pontos apresentados pelo estagiário da PPC, no que se refere a dificuldade de gerenciar todos os conteúdos

pertinentes a cada nível de estágio com alunos de vários níveis na mesma turma e as particularidades de cada campo. Este ponto das particularidades de cada campo como um desafio, se apresentou também na avaliação da supervisão acadêmica em uma das exposições orais dos estagiários como podemos ver a seguir:

> Na supervisão acadêmica é mais abrangente, porque é todo o Pedro Ernesto, todas as áreas da saúde do Pedro Ernesto, saúde da mulher, saúde do idoso, saúde do adulto, saúde da criança. Então, às vezes, não fica algo tão direcionado para minha área, mas vemos questões da saúde, da política de saúde, o que é positivo também, apesar de achar que às vezes fica um pouco perdido. Inclusive isso foi até uma questão que apresentei para professora de estágio no semestre passado, e que senti que ela tentou dar um texto com enfoque mais no meu dia a dia. Então, a dinâmica é geralmente mais discussão de texto. E aí dentro das discussões de texto, acabam aparecendo coisas do cotidiano, do estágio.

Portanto, a partir destes desafios, observou-se que a docente busca planejar a disciplina da seguinte forma: Inicialmente, sempre ao final do semestre, realiza uma avaliação coletiva com a turma, a partir dos instrumentos que são entregues pela coordenação de estágio e extensão da FSS/Uerj para avaliação do aluno no campo e uma autoanálise do processo de supervisão dada por ela, sua condução da disciplina. Depois, com base nesses feedbacks da avaliação, constrói a proposta pedagógica para o semestre seguinte. Também há a preocupação de basear este planejamento no projeto político pedagógico da unidade, pois já existem ementas para cada nível de estágio, com ênfases distintas, escolhendo literaturas que contemplem cada enfoque dos níveis diferentes de estágio e agregando outras experiências e materiais, como o exemplo dado em seu depoimento com relação ao diário de campo e sua importância no estágio e no processo de sistematização do trabalho profissional.

Importante salientar que o registro de estágio é parte dos procedimentos que possibilitam o processo de ensino aprendizagem e se realiza por meio de instrumentos, dentre os quais estão o diário de campo e o relatório de estágio. De acordo com Mioto (2019), o diário de campo é um instrumento utilizado pelo estudante para registrar, de forma sistemática, todas as atividades realizadas durante o estágio, seja como observador ou como alguém que participa ativamente das ações. Esse registro revela como o estudante compreende e incorpora as dimensões técnico-operativas, teórico-metodológicas e ético-políticas da atuação profissional. Além disso, permite dar visibilidade às diversas vivências e trajetórias percorridas pelo estudante – autor do diário – no processo de formação como assistente social. A escrita do diário deve ser feita de maneira contínua, frequente e organizada durante

todo o período do estágio, garantindo que o conteúdo registrado seja compreensível tanto para o próprio estudante quanto para outras pessoas, servindo como base sólida para a produção de documentos futuros, como o relatório de estágio.

Por último, no que diz respeito ao formato das aulas, observamos que a supervisora busca trabalhar com elementos teórico-práticos, como: discussão de textos, relacionando com as atividades realizadas no campo de estágio; discussão do diário de campo, discussões de caso por meio de casos ocorridos em outras unidades de saúde que dialoguem com a realidade institucional em que os estagiários estão inseridos.

Ainda, no que se refere ao planejamento do estágio, ao abordarmos como a supervisora acadêmica organizava a elaboração do plano de estágio, a supervisora expôs o seguinte:

> Então, o plano de estágio é um elemento que precisa ser aprimorado no meu processo de supervisão. Quando eu entrei na supervisão de estágio, estava na pandemia, eu cheguei a pegar um semestre remoto, e depois foi híbrido. E isso comprometeu muito, vários dos documentos que são fundamentais. Desde que foi retomando a normalidade, eu venho tentando organizar a documentação do estágio. O plano de estágio é um deles. Assim como outros documentos importantes de estágio, eu construí um roteiro instrutivo para elaboração do plano estágio, [...] oriento os estudantes a dialogarem com as supervisoras de campo. Fazemos uma reunião com as supervisoras de campo no início do semestre sobre o plano de estágio, para poder explicar a documentação que precisa e tudo. Mas eu não tenho entrado na elaboração junto com o campo e junto com o discente, não. E no início do semestre tem uma série de documentos que têm que ser entregues, então isso não está da forma como eu gostaria. É uma preocupação minha, mas a minha ideia é tentar acertar melhor isso nos próximos semestres, mas em geral, eu uso o roteiro, mas também eu dou liberdade para o campo construir, ter autonomia de construir, desde que tenha elementos mínimos, o planejamento das ações e como que vai ser a supervisão.

Aqui, mais uma vez, percebemos a dificuldade de elaborar o plano de estágio com a participação de todos os sujeitos que compõem o processo de estágio supervisionado. Assim como na PPC, o plano de estágio ainda é construído, na maioria dos casos, pelas supervisoras de campo, mas no HUPE, não há uma preocupação em apresentar aos alunos, abrindo a possibilidade de sugestões e mudanças, como ocorre na PPC. Todos os planos, atualmente são enviados a supervisora acadêmica, sem espaço para diálogo, estas apenas tomam ciência do planejamento realizado para cada estudante. É necessário ainda a construção de espaços para que os planos de estágio possam ser elaborados conjuntamente pelos três segmentos que fazem parte do processo formativo. Talvez, levando em consideração os obstáculos para que isso ocorra, já mencionados neste trabalho, uma

alternativa seja aproveitar os espaços já construídos, como as reuniões entre os supervisores, o fórum de estágio da FSS/Uerj e, no início de cada semestre, promover oficinas em que os supervisores de campo e acadêmicos pudessem conversar sobre as ações que pensam para o semestre e elaborar, pelo menos, as diretrizes para o estágio, a partir dos níveis de cada aluno e as avaliações realizadas no semestre anterior.

No que se refere ao processo de avaliação das ações de supervisão direta de estágio no HUPE, não encontramos nem no plano de estágio, nem nos relatórios de estágio analisados menção ao processo de avaliação do estágio, como é realizado e organizado. O que observamos a partir da exposição da supervisora acadêmica foi que o instrumento avaliativo disponibilizado pela Coordenação de Estágio e Extensão da FSS/Uerj é encaminhado às supervisoras de campo e que elas realizam a avaliação dos estudantes por esse instrumento, apenas no final do semestre. E também há o movimento da docente para realização de uma reunião de avaliação com as supervisoras de campo no final do semestre, mas não há nenhuma menção a um processo avaliativo contínuo durante o semestre.

4.2.4.3 As ações de supervisão direta de estágio no NAI

A equipe de Serviço Social do NAI está vinculada ao Serviço Social do HUPE, como podemos observar no item anterior sobre as ações de supervisão no HUPE, mas o trabalho desenvolvido não tem nenhuma relação ou interface com as ações profissionais das outras assistentes sociais do HUPE. Esta vinculação se dá pois o NAI compõe o Serviço de Geriatria do HUPE e algumas ações da equipe multidisciplinar do NAI, incluindo aqui as do Serviço Social, ocorrem dentro do hospital no atendimento aos usuários internados nas enfermarias da Geriatria.

No que se refere a organização e planejamento das ações de supervisão direta de estágio no NAI, neste item, daremos destaque aos dados coletados pela entrevista realizada com a supervisora de campo, pela observação da supervisão e pela pesquisa documental, uma vez que a supervisão acadêmica é realizada por uma docente que não fez parte da presente pesquisa.

Nas ações de estágio, o NAI realiza seleção, dando preferência para alunos de primeiro período de estágio. Inicialmente, no primeiro semestre, os estagiários

realizam um rodízio por todos os projetos que a área possui, passando pelas ações realizadas nas enfermarias dentro do HUPE e no ambulatório, localizado na Uerj. No segundo semestre, o estudante opta pelo ambulatório ou enfermaria e ficará sob supervisão da assistente social que atua no ambulatório ou enfermaria, respectivamente, no segundo período de estágio e os demais (terceiro e quarto) até o término do estágio.

De acordo com o depoimento da supervisora de campo entrevistada e o plano de estágio analisado, as ações de supervisão direta de estágio ocorrem de forma integrada entre os estagiários, residentes e supervisoras de campo do ambulatório e enfermaria. No dia a dia, as supervisoras de campo buscam orientar e elucidar todas as dúvidas dos discentes a respeito das atividades desenvolvidas no campo de estágio e uma vez por semana, às quartas-feiras, ocorre a supervisão, intitulada pela supervisora de campo, de supervisão teórica.

Esta supervisão é dividida em dois momentos. Na parte da manhã ocorre a supervisão do Serviço Social com a participação dos estagiários, supervisoras de campo e residentes para discussão de casos em acompanhamento, de textos relacionados a vivência do estágio supervisionado e demais atividades realizadas pela equipe de Serviço Social. Esta supervisão teórica do Serviço Social é pensada e planejada para os quatro semestres do estágio e acompanha também a programação da residência, uma vez que, neste espaço temos residentes e estagiários. Com relação ao conteúdo teórico existia uma articulação com o projeto de extensão de duas professoras da Uerj na área do envelhecimento, sendo que uma delas era supervisora acadêmica e ambas participam da supervisão o ano todo. A responsabilidade de planejamento deste espaço de supervisão era dividida com a supervisão acadêmica. A cada quinze dias a responsabilidade era da supervisão de campo e nos outros 15 dias a supervisão acadêmica assumia, mas sempre havia uma articulação entre as supervisoras de campo e acadêmica para que este planejamento tivesse coerência e estivesse de acordo com as atividades previstas no plano de estágio. O planejamento ficava organizado no início do semestre e já disponibilizado no plano de estágio. Entretanto, houve uma mudança na supervisão acadêmica e esta articulação não ocorre mais da mesma forma, como menciona a supervisora de campo em sua exposição a seguir:

> Como esse campo foi muito tempo da outra professora, estava muito dentro, tinha uma programação bem acertadinha, quando ela saiu, veio a supervisora acadêmica atual e não ficou como antes. Ela manda os documentos, fazemos o movimento, ela nos convida para as atividades que tem, existe uma conversa, não é de todo apartado não. Ela manda mensagem para nós, mas dizer que é casadinho, que ela vem ao campo, isso não. E poderia ser, porque estamos aqui dentro da universidade, porque quando tem deslocamento, até se pensa, poxa, é longe, tem que vir aqui, mas.... Para não dizer que nunca teve essa presença, ela participou da atividade conosco, quando falamos da participação social do idoso, ela fez uma discussão, veio no ano retrasado e vem esse ano para conversar um pouquinho sobre isso.

Percebe-se que anteriormente havia uma boa articulação entre a supervisão de campo e a acadêmica, realizavam atividades de supervisão conjuntas, mas estas ações descontinuaram com a entrada de uma nova docente. Esta questão é importante ser refletida, pois esse processo de articulação pressupõe investimento de ambos os lados, leva tempo, muito planejamento e se há uma rotatividade grande de professores na disciplina de estágio, o risco de descontinuidade é grande, mesmo que haja troca entre os supervisores acadêmicos, pois cada docente trabalha de um jeito, possui atividades distintas e conciliar tudo dentro da carga horária prevista, nem sempre é possível. Por isso, caso haja necessidade de troca, é importante que seja feita de forma muito organizada e cautelosa para que os alunos e o processo de supervisão já construído não seja prejudicado.

De acordo com o plano de estágio analisado e os depoimentos da supervisão de campo, o espaço de supervisão tem como objetivos a contribuição para uma prática reflexiva, com vistas à articulação teórico-prática, a partir da vivência institucional; a ampliação do conhecimento acerca do universo prático interventivo profissional; o desenvolvimento da capacidade crítica de análise da realidade institucional e a apreensão das mediações necessárias à intervenção, com vistas a ultrapassar a mera crítica. No que se refere as temáticas refletidas podemos destacar: Questão social e o envelhecimento; determinação social do processo saúde e doença; o debate da gerontologia e geriatria; trabalho e aposentadoria; avaliação de políticas públicas; a questão das Instituições de Longa Permanência; estratégias no trabalho institucional e articulação interinstitucional; abordagem individual: entrevista, avaliação social, acompanhamento individual, abordagem à família na instituição e no domicílio; famílias e relações intergeracionais, entre outras.

O segundo momento da supervisão é realizado também na quarta-feira, mas na parte da tarde, com a participação dos outros membros da equipe multidisciplinar do ambulatório. Esse momento é caracterizado como um grupo de estudos do NAI

para capacitação e formação continuada da equipe, em que são discutidos textos sobre temas mais abrangentes no atendimento à pessoa idosa e do processo saúde doença, além da participação de convidados/profissionais especializados nas temáticas definidas pela equipe do NAI, que trazem suas experiências profissionais e conhecimento para troca entre todos os profissionais da equipe multidisciplinar do ambulatório. Dentre os temas elencados, podemos destacar alguns que contribuem significativamente para a formação e apreensão dos estagiários sobre a realidade social a qual estão inseridos neste campo de estágio: aspectos sociais do envelhecimento; introdução a gerontologia e geriatria; saúde da população LGBTQIAPN+; racismo e saúde da população negra; violência contra a pessoa idosa, cuidados paliativos, entre outros. Observa-se que, tanto no espaço de supervisão do Serviço Social, como no grupo de estudos do NAI, as temáticas abordadas estão em consonância com as diretrizes curriculares da ABEPSS e com os núcleos de fundamentação constitutivos da formação profissional em Serviço Social. Portanto, entendendo o estágio supervisionado como elemento fundamental do processo formativo e que deve promover a síntese entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, tendo como horizonte o fortalecimento do projeto ético-político profissional e o compromisso com a classe trabalhadora, as discussões realizadas no processo de supervisão do NAI nos parecem garantir um estágio de qualidade e comprometido com uma formação crítica do Serviço Social. Isso se reflete na exposição da supervisora de campo ao abordar o objetivo desse espaço de supervisão:

> A ideia é municiar o estagiário de conteúdo, para ele olhar para essa experiência, não com a dicotomia teoria e prática, e saber quando alguém no atendimento fala que o idoso não quer tomar medicação e quer responsabilizar a família e trazemos um outro elemento, mas será que ele não quer tomar? Você perguntou isso para ele? Você sabe se ele comprou a medicação? Se ele conseguiu no SUS? se ele tem renda? Então, quando levamos os outros elementos que são das condições objetivas de vida, o aluno vai olhar a situação e fazer a mediação, lembrar de quando conversamos teoricamente, dessa perspectiva social, crítica. Então é isso. Mas também não posso levar muito conteúdo a ponto de o aluno não conseguir dar conta, por isso o planejamento é flexível, depende do perfil do aluno.

Observa-se uma grande preocupação da supervisão de campo com as mediações necessárias entre a prática e a teoria, pensando como as expressões da questão social se manifestam no processo saúde doença dos usuários e no cotidiano do trabalho profissional, o que é fundamental para o processo de supervisão e

formação dos alunos graduandos em Serviço Social. Além disso, ressalta que o planejamento é flexível, que pode ser alterado a partir das necessidades do aluno, não deixando o processo engessado.

Entretanto, é importante salientar que, conforme a observação da supervisão de campo realizada no NAI, verificamos uma certa dificuldade de participação do estagiário e também uma dificuldade na condução da supervisão por parte das supervisoras de campo. A supervisão observada abordou a discussão de um texto sobre Geriatria e Gerontologia e contou com a participação de duas supervisoras de campo, um estagiário e um residente. Durante a supervisão, podemos verificar que as supervisoras traziam os conteúdos do texto, buscando articular as diferentes dimensões da profissão, o cotidiano do trabalho profissional e a unidade teoria/prática com vários exemplos da vivência profissional no ambulatório, sejam vinculados ao Serviço Social ou ao trabalho interdisciplinar com seus desafios e potencialidades, o que vai ao encontro dos princípios norteadores para o estágio em Serviço Social conforme a PNE (2009). Porém, toda essa discussão e reflexão, em vários momentos ficou no âmbito das staffs e residentes e o estagiário participou muito pouco das reflexões, e, também, não houve um estímulo das supervisoras para que o discente participasse. Levando em consideração a dificuldade de participação do aluno, não houve nenhuma dinâmica ou estratégia pedagógica que o integrasse à atividade, em que ele pudesse contribuir mais para a discussão, a partir das suas experiências, dúvidas e questionamentos sobre a vivência do estágio, permanecendo mais como ouvinte do que como partícipe daquele processo. Isso se evidenciou com a dispersão do aluno, saindo diversas vezes da sala e, em alguns momentos, apresentando sonolência durante a supervisão.

Assim, no contexto da supervisão, é essencial compreendermos que o processo de ensino e aprendizagem envolve refletir sobre os sentidos atribuídos ao ato de ensinar e aprender pelos próprios envolvidos, bem como as direções que essas interpretações podem tomar. Segundo Lewgoy (2010), o supervisor de campo é um assistente social com experiência tanto no conteúdo discutido durante a supervisão quanto no exercício profissional. Essa interação com o estagiário requer dele, além do conhecimento técnico em Serviço Social, uma postura pedagógica que ofereça suporte não só na orientação, mas também na inserção e acompanhamento do estudante na dinâmica e cultura da instituição. Além disso, pensando no espaço de supervisão do NAI, outro aspecto a ser levado em consideração na organização e

condução da supervisão é um espaço reservado apenas para o estagiário para que consiga se colocar e expor suas opiniões e reflexões sobre o campo.

Ainda refletindo sobre o planejamento das ações de supervisão de estágio no NAI, com relação ao conteúdo do plano de estágio, identificamos, assim como, os planos de estágio da PPC que apresenta os elementos principais que devem constar no plano, tais como: a identificação do campo, dos supervisores de campo e acadêmico, a identificação da instituição como um todo, justificativa, objetivos do estágio, as atividades previstas para cada nível de estágio, a organização das supervisões com os conteúdos a serem trabalhados, o processo de avaliação e as referências que serão utilizadas no período de estágio. Entretanto, a construção do plano é realizada apenas com a participação da supervisão de campo, sem nenhuma integração com a supervisão acadêmica e os estagiários, como podemos perceber na exposição oral da supervisora de campo a seguir:

> Então, o aluno nunca participou. Toda a nossa parte do planejamento está previsto no plano, então fazemos adaptações a ele. Mas eu sei que isso é preconizado pela disciplina. Nós apresentamos a proposta e se o aluno traz alguma dificuldade para implementar, vai ser revisto, e ele vai trazer a sua contribuição a partir daí, mas para pensar o plano nunca, temos que assumir a verdade. A disciplina pede aquele instrumento que tem o cadastro do campo de estágio, as ações, mas o plano já foi enviado e a supervisora não cobrou mais, mandamos uma vez antes da pandemia, e ela deve ter salvado lá. Mas o que muda nesse plano são as adaptações do grupo de estudos, porque a cada ano, ele toma uma conotação. Nós montamos o cronograma do grupo de estudos, mandamos, mas não sabemos o que a supervisora acadêmica está trabalhando na disciplina, não conseguimos ter uma comunicação, mas isso acontece porque também não tem uma conversa, se tivesse uma conversa entre as supervisoras, facilitaria essa troca.

Fica evidente com os depoimentos da supervisora de campo que a articulação com a supervisão acadêmica atualmente ocorre de forma pontual e que não há uma efetiva integração entre as ações de supervisão de estágio. Esta participação da supervisão acadêmica ocorre no espaço da supervisão teórica, eventualmente, no qual a docente traz reflexões sobre o envelhecimento, a partir das solicitações/convite da supervisão de campo.

No que tange a avaliação do processo de supervisão, há uma avaliação formal que ocorre ao final do semestre, com o levantamento da frequência do aluno e considerações sobre o período, em que se utiliza o instrumento disponibilizado pela FSS/Uerj, o qual já tecemos nossas considerações neste capítulo, ao abordar as ações de supervisão na PPC. No decorrer do período de estágio, também são feitas avaliações processuais a partir de observações das supervisoras de campo e

considerações dos estagiários, mas não foi possível evidenciar de que forma estas avaliações são realizadas.

Diante do exposto, observamos que as ações de supervisão direta de estágio no NAI caminham na direção de uma formação crítica e pautada no projeto de formação profissional preconizado nas Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social e na PNE, sendo um campo propício para ações de estágio em consonância com os princípios norteadores para a realização do estágio supervisionado, sobretudo em ações que fortaleçam a indissociabilidade entre estágio e supervisão de campo e acadêmica, pois percebe-se um compromisso por parte das supervisoras de campo com uma formação de qualidade a partir de todos os aspectos levantados, mesmo que tenhamos lacunas nessa construção, como a não participação dos alunos na elaboração do plano de estágio, a dificuldade na condução pedagógica no momento da supervisão e a dificuldade atual na articulação entre o campo e a unidade de ensino.

4.2.4.4 As ações de supervisão direta de estágio no NESA

O NESA está dividido em três níveis de atenção à saúde do adolescente. A atenção primária com ações de promoção e prevenção à saúde, a atenção secundária que realiza ações de assistência aos adolescentes com doenças crônicas e outras patologias que precisam de tratamento especializado e a atenção terciária que presta atendimento aos mesmos adolescentes do ambulatório que precisam passar por algum procedimento ou internação. Todos os atendimentos possuem um perspectiva interdisciplinar.

Para realização da pesquisa, entrevistamos uma das supervisoras de campo do NESA e analisamos relatórios e plano de estágio de níveis de atenção diferentes da supervisora entrevistada, para que pudessem nos auxiliar a identificar e compreender como se dá as ações de supervisão em todos os níveis de atenção do NESA. Sendo assim, podemos observar que a supervisão se organiza a partir de três espaços principais. O primeiro espaço é uma supervisão diária que tem o objetivo de discutir o encaminhamento dado as demandas surgidas no exercício profissional cotidiano, após a realização das atividades diárias. A partir do cronograma das atividades do estágio, a supervisora de campo conversa com os estudantes,

esclarecendo as possíveis dúvidas e questionamentos que surgiram durante a execução das atividades.

O segundo espaço de supervisão, ocorre semanalmente, com o apoio de textos que se relacionem com a vivência do estágio, com as demandas apresentadas no cotidiano, integrando os demais atores que compõem a equipe do Serviço Social. Portanto, participam desse espaço, as supervisoras de campo, os estagiários e os residentes de Serviço Social. Este espaço tem o objetivo de discutir e analisar as ações profissionais desenvolvidas, através da reflexão destas ações, correlacionando-as as temáticas teóricas. Um aspecto levantado pela supervisora de campo durante a entrevista é que este espaço de supervisão se realiza conjuntamente à residência, pois não há carga horária que permita a realização de supervisões separadas de estágio e residência, mas ressalta que este espaço coletivo, também tem um potencial enriquecedor para as reflexões e troca de experiências, assim como, já apontado nos outros campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj. Com relação a esta questão de falta de carga horária para um espaço de supervisão apenas com os estagiários, o discente entrevistado reafirma, como podemos verificar a seguir:

> A supervisão que é com toda a equipe, onde apresentamos os casos e agora tem com os residentes, que é mais um espaço de aprendizado, mas não tem uma supervisão só comigo, acho que a supervisão acontece mas no final do semestre só, e também tem uma demanda muito grande, então acho que a supervisora não tem esse tempo e faz com todo mundo.

Com relação ao subsídio teórico utilizado neste segundo espaço de supervisão, as principais temáticas trabalhadas junto aos discentes e residentes são: o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA); a política de saúde /SUS/política específica de Saúde de Adolescentes e Jovens; a política de assistência social/SUAS; as diferentes concepções de família; o processo de trabalho do Serviço Social na área de saúde do adolescente; instrumentais, referencial teórico-metodológico e sistematização da prática; as representações sobre o processo de saúde e doença; as principais questões relativas à saúde do adolescente e seu desenvolvimento e temas relacionados à violação de direitos contra crianças e adolescentes. Importante salientar que, apesar de termos este espaço de reflexão, de suspensão do cotidiano para discutir e analisar a realidade social que se apresenta no campo e o trabalho desenvolvido em todos os níveis de atenção do NESA, a supervisora de campo entrevistada afirmou em seu relato que neste espaço de supervisão coletiva com seus

estagiários e residentes, ela não utiliza nenhum referencial teórico para esta discussão, como podemos observar na sua exposição oral a seguir:

> A supervisão eu não faço com textos, não me baseio nisso, eu acho que eles já leram muito na faculdade, acho que eles têm que trazer o debate para dentro dos casos. Então, fazemos muito estudo de caso, trabalhando aqueles pontos que cada caso traz. Então, se o estudo de caso traz a questão de gênero, a questão da família, da violência, eu posso até indicar um texto, mas não vamos discutir isso, trabalhar esses conceitos, como é que isso está hoje, como fazemos para ter o manejo daquela situação, fazemos isso com o nosso conhecimento. É tornar isso um manejo operativo. Então, eu posso saber muito sobre violência, mas se eu não sei manejar um caso de violência, não adianta. Eu me preparo, é claro, eu estou sempre lendo, sempre estudando, mas eu não considero que tem que ficar lendo toda a vida, eu aposto na leitura da faculdade.

Esta exposição traz muitos elementos para pensarmos um processo de supervisão de qualidade, uma vez que o estágio se expressa na atividade teórico-prática, desenvolvida a partir da inserção do estudante nos espaços sócio-ocupacionais onde atuam os assistentes sociais. Essa vivência tem como objetivo prepará-lo para o exercício profissional, promovendo a articulação entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão. Como já sinalizamos no capítulo dois deste estudo, para que se possa atuar profissionalmente dentro da perspectiva crítica do Serviço Social, é essencial utilizar a teoria social crítica como instrumento, assim como o seu método de conhecimento, que permite compreender o movimento da real. Deste modo, torna-se indispensável desenvolver uma postura investigativa, que vá além das aparências imediatas. O profissional deve ter uma compreensão ampla da realidade concreta, articulando o entendimento da sociedade capitalista com as especificidades da formação sócio-histórica brasileira (Forti; Guerra, 2022).

Dessa forma, no cotidiano do trabalho profissional, ao refletirmos sobre nossas ações é fundamental usar o método de Marx, buscando a essência dos fenômenos sociais que vai nos dar subsídios para a análise da realidade que se apresenta e facilitar o encontro de estratégias de intervenção profissional e frentes de trabalho alinhadas ao nosso projeto ético-político e ao nosso compromisso com a luta pelos interesses da classe trabalhadora. Ao optar por não usar nenhum texto ou nenhuma referência teórica durante as reflexões sobre o trabalho profissional e as demandas que são colocadas ao Serviço Social, a supervisora de campo corre o risco de realizar análises superficiais sobre a realidade social junto aos estagiários e residentes e de reproduzir ações profissionais imediatistas que não evidenciem as expressões da

questão social e suas formas de manifestação no processo saúde doença dos usuários atendidos no NESA, algo preocupante para o processo formativo dos estudantes e residentes.

Compreender a realidade exige ir além das aparências, revelando o que está por trás delas. Nesse processo, a consciência desempenha um papel central, movendo-se de forma dialética para apreender as diversas mediações que articulam os diferentes complexos sociais que formam e são formados pela totalidade do ser social, ultrapassando, no campo do pensamento, a visão imediata e superficial dos fenômenos (Coelho, 2010).

Outro aspecto relatado em sua explanação é a transferência da responsabilidade de pensar a teoria para a universidade. Aqui, vemos um reforço a dicotomia teoria e prática. É como se somente a universidade e/ou ao meio acadêmico, nesse caso, a supervisão acadêmica e/ou a disciplina de estágio coubesse o compromisso com o estudo aprofundado, a análise da realidade, a leitura de textos, a pesquisa e ao campo coubesse apenas a prática, a prevalência da parte técnica e operativa da profissão, como ela mesmo diz o “manejo operativo” das situações.

Sabemos que a dimensão técnico-operativa é o que confere materialidade ao Serviço Social. No entanto, isso não quer dizer que ela possa ser dissociada das outras dimensões que compõem o trabalho profissional. Muito pelo contrário — como já abordado ao longo deste estudo — é fundamental que os profissionais, especialmente no exercício da supervisão de estágio, promovam uma reflexão crítica sobre suas ações junto aos estudantes. Essa reflexão não deve limitar-se à simples reprodução do "ensino da prática", mas sim estabelecer as devidas mediações com a realidade social e articular-se com as três dimensões fundamentais da profissão: a teórico-metodológica, a técnico-operativa e a ético-política. Caso contrário, corre-se o risco de reduzir a intervenção profissional apenas à dimensão técnico-operativa.

Neste sentido, é essencial compreendermos que o assistente social, ao assumir o papel de supervisor, deve contribuir para que o estudante conclua o estágio plenamente consciente das prerrogativas da profissão, bem como das competências e habilidades indispensáveis ao exercício profissional. Isso deve ser promovido por meio da vivência concreta da articulação entre as dimensões da profissão, além do reconhecimento da importância da integração entre teoria e prática no processo de

ensino e aprendizagem. Assim, nesta direção, ao indagarmos o estagiário sobre a supervisão de campo e como tem vivido essa experiência de estágio, nos respondeu:

> No início acho que foi mais difícil, porque a universidade teve muitos atravessamentos, por causa da pandemia, os três períodos em um ano, mas atualmente eu sinto que eu evoluí bastante enquanto profissional e ao mesmo tempo me sinto um pouco frustrada enquanto profissional, porque estou no quarto período de estágio e não sei se consigo fazer um atendimento sozinha, qualificado, se eu sei dar uma devolutiva para o usuário, eu tinha mais expectativa de pesquisas, para entender melhor a população que atendemos, mas não aconteceu. Na supervisão, eu sinto falta um pouco de algum retorno porque eu acho que às vezes ficamos muito soltos, ela está sempre nos orientando, mas, às vezes, faço um relatório, uma evolução e não sei se estou fazendo certo, ela não dá um feedback nesse sentido.

Observa-se na exposição oral do estudante uma certa insegurança com relação ao exercício profissional, que não há um retorno da supervisora de campo sobre esse fazer. Além disso, o aluno sinaliza a preocupação com a dimensão investigativa da profissão, a necessidade que sentia de realizar um estudo sobre a população atendida, ou seja, se debruçar sobre a realidade que se apresentou durante este período de estágio para que pudesse criar subsídios e estratégias para uma intervenção mais qualificada. Nesse sentido, a partir da exposição oral da supervisora de campo e do estagiário e dos aspetos analisados até aqui, alguns questionamentos merecem destaque: será que a falta de articulação entre as dimensões da profissão durante o processo de supervisão prejudicou, de alguma forma, a formação desse estagiário? Será que a ênfase apenas no manejo técnico-operativo foi suficiente para que o aluno fizesse as mediações necessárias entre a teoria e a prática? E, com isso, pudesse ter segurança para realizar qualquer atendimento social ou ação profissional de forma qualificada? Estes são apontamentos importantes para pensarmos como articular ações de supervisão direta de estágio qualitativas dentro da universidade, campo exclusivo de formação, que, deveria estimular e subsidiar ações de estágio que contribuam para uma formação profissional voltada para um perfil profissional crítico, em consonância com os princípios e diretrizes do projeto ético-político da profissão.

Ainda abordando a organização e planejamento das ações de supervisão de estágio no NESA, há um terceiro espaço de supervisão. Segundo análise documental realizada, este espaço é caracterizado por supervisões coletivas, através de encontros pré-fixados mensalmente, englobando toda a equipe de Serviço Social do NESA, em seus diferentes níveis de atenção, ou seja, todas as supervisoras de

campo, assistentes sociais, estagiários e residentes. O objetivo desse espaço, além de refletir sobre o trabalho profissional desenvolvido, é também fortalecer o processo de integração das ações desenvolvidas nos três níveis de atenção à saúde do adolescente. Estas supervisões coletivas abordam temas pertinentes a atuação do Serviço Social na instituição, com o objetivo de resgatar as diferentes formas de abordagem dos níveis de atendimento, buscando recuperar a integralidade na atenção à saúde do adolescente, discussão que vem sendo consolidada pela equipe de Serviço Social dentro do NESA.

Além desses três espaços de supervisão de estágio, o estudante que realiza estágio no NESA tem a possibilidade de participar das sessões científicas. Essas sessões ocorrem, bimestralmente, englobando alunos das diversas disciplinas que compõe a equipe do NESA (serviço social, medicina, enfermagem, nutrição, psicologia etc.) com intuito de apresentar e discutir temas que envolvam o conjunto das diferentes categorias profissionais no que diz respeito à saúde do adolescente. Esses encontros acontecem sob a forma de seminários, apresentação e discussão de casos, entre outros formatos. Apesar de na nossa pesquisa, não conseguirmos muitas informações sobre a construção e organização desses espaço, acreditamos que seja um espaço bem interessante para a formação dos estagiários de Serviço Social, pois possibilita a troca de experiências e saberes com outras disciplinas, fomentando uma discussão e reflexão plural e também estimula a construção de ações interdisciplinares no atendimento aos adolescentes da instituição, favorecendo ações mais integrais em saúde. Sobre este ponto, a supervisora de campo do NESA salienta a necessidade e importância de os alunos saberem se relacionar com o restante da equipe, uma vez que sempre teremos correlações de forças institucionais e saber como construir ações interdisciplinares dentro da instituição é fundamental para o trabalho coletivo em saúde:

> Se eles passarem por um lugar que não tem ninguém quando se formarem, o que vão fazer? Não vai ter a supervisora, não vai ter ninguém. Também tem uma questão de interação com a equipe, pois o trabalho não se resume a um prontuário, é como que eu lido com a equipe, porque eles querem brigar por tudo. Então também refletimos sobre essa vida institucional, que não é fácil em nenhuma instituição, então acho que isso cabe na formação também, não é só fazer uma entrevista, e relatar bem, tem que saber se relacionar com os pares e com os não pares.

Com relação ao plano de estágio, elemento central do processo de planejamento do estágio, observamos que o plano analisado apresenta os elementos

essenciais para o processo de supervisão, como destaca Prédes (2019). No plano de estágio temos a identificação do campo e das supervisoras, a justificativa e os objetivos do estágio, o referencial teórico relacionado à área de atuação do campo de estágio, as atividades a serem desenvolvidas pelo aluno, as principais temáticas que serão abordadas nas supervisões, a organização, planejamento e avaliação da supervisão de estágio e as referências bibliográficas, assim como nos planos da PPC e NAI. Entretanto, não muito diferente da realidade de todos os campos de estágio que compõem o Complexo de Saúde da Uerj, a construção/elaboração do plano de estágio é realizada apenas pelas supervisoras de campo, no caso do NESA, também não há a participação dos alunos nesta construção, como podemos perceber na exposição do aluno a seguir:

> Nunca vi, a supervisora nunca me falou sobre, tinha o projeto que ela mostrou que falava das ações que ia fazer, porque sou bolsista de estágio interno complementar, então tinha esse projeto só, que eu saiba.

Ao indagarmos a supervisora de campo sobre a elaboração do plano de estágio, quando abordávamos o planejamento das ações de supervisão, ela também reforça que não há uma articulação entre os sujeitos do estágio supervisionado para a construção do plano de estágio. Explicita que tem o plano e o projeto do Cetreina[50] que também abarca as atividades que os estagiários realizam, uma vez que este órgão é o responsável pela concessão de bolsas na modalidade de Estágio Interno Complementar, utilizada para que alunos de graduação realizem seus períodos de estágio curricular com acesso a bolsa. Apesar do estagiário declarar que nunca viu e nem leu o plano, apenas o projeto do Cetreina, a supervisora afirma que disponibiliza o plano aos estudantes, apresenta e estes podem opinar sobre o plano e as atividades, mas depois que está pronto, conforme sua exposição oral a seguir:

> Tem o plano de estágio geral que mando para a faculdade, mas também tem o projeto que enviamos para o Cetreina para que eles tenham bolsa. Às vezes tem variações porque você precisa diferenciar um projeto do outro. Então, as estagiárias atendem de tudo, o público de todos os projetos, [...] então, fazemos um planejamento do estágio, contando com todas essas atividades, e claro que se eu puder enfatizar, eu vou enfatizar que elas estejam em atividades que são próprias de cada projeto que elas estão. Mas elas têm plano de estágio, elas leem o plano e podem opinar no plano e eu mando para a faculdade direitinho. Mas eu não discuto esse plano com a professora, porque eu só envio, ela mandou enviar, eu envio. Acredito que a professora deve saber claramente o que é que elas estão fazendo aqui.

[50] CETREINA é o Departamento de Estágios e Bolsas, responsável pelo planejamento, divulgação e coordenação, execução, acompanhamento, avaliação das atividades discentes relativas aos Estágios e Bolsas vinculados à Pró-Reitoria de Graduação (PR-1) da Uerj.

Outro ponto que a supervisora de campo também ressalta é que a comunicação entre a supervisora acadêmica e o campo praticamente não existe, apenas ocorrem alguns encontros pontuais, mas que não se constituem em algo sistemático para pensar a supervisão de forma conjunta, reforçando a dificuldade de articulação entre campo e unidade de ensino muito presente nas instituições como já salientado neste trabalho por vários autores que estudam esta temática (Lewgoy, 2010; Caputi, 2021; Alves, 2019,etc.):

> Não existe. Tem uma reunião por semestre que ela fala como vai dinamizar a disciplina. Teve um semestre que ela fez uma visita ao campo, trazendo todos os alunos, apresentamos a instituição e os espaços e só isso, não tem uma dinâmica de mais proximidade, não sei por quê. Também tem essa coisa dos turnos, eles trabalham mais à noite e nós vamos embora porque estamos durante o dia, então isso também dificulta, além da correria do dia a dia. O que eu sinto falta é não trocar sobre a formação dos alunos, que a professora saiba como eles estão se desenvolvendo na prática, um espaço para conversar sobre esse processo e não ficar só com aquela avaliação no final do semestre. É uma avaliação burocrática, um formulário, eu preencho com elas, porque é a oportunidade que eu tenho de fazer avaliação, como é que elas estão no semestre e tal, embora elas saibam sobre a minha avaliação, porque eu sempre estou fazendo isso. Eu sinto que o professor está muito distante da realidade do campo. Eles vêm com um debate que não se encaixa nas necessidades do aluno, e, às vezes, fica cansativo, porque fica muito distante do que temos realmente.

A exposição oral da supervisora ressalta fatores que já abordamos no que se refere a dificuldade de manter a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo. Conforme destacado por Mesquita (2019), Lewgoy (2016) e Pereira (2016) os docentes que atuam no ensino superior enfrentam um contexto marcado pela crescente precarização das suas condições de trabalho, como já foi abordado no Capítulo I. Essa realidade tem dificultado a realização plena das múltiplas atividades envolvidas na supervisão acadêmica — como, por exemplo, as visitas aos campos de estágio — em função, principalmente, da sobrecarga de tarefas e da insuficiência de carga horária destinada a essas funções. Da mesma forma, os supervisores de campo lidam com um volume elevado de demandas, rotinas e responsabilidades administrativas, também impactados pelo agravamento da precarização nas relações de trabalho. Muitos assistentes sociais que desempenham o papel de supervisores de campo estão com a maior parte, ou mesmo a totalidade, de sua carga horária dedicada ao atendimento direto aos usuários, inclusive em contextos universitários, e estar presente nos espaços de articulação entre campo e unidade de ensino, (reuniões promovidas pelas unidades de formação ou no fórum de supervisores) é bem difícil, sobretudo, como salientado pela supervisora de campo do

NESA, por trabalharem em horários distintos, como no caso do Complexo de Saúde da Uerj.

Assim, tal articulação se torna um constante desafio a vencer, para que todas as necessidades do estágio sejam atendidas. Nesse sentido, é essencial explicitar que a supervisora acadêmica do NESA é a mesma do HUPE que, possui sob sua responsabilidade, como verificamos na análise sobre as ações de supervisão direta do HUPE, vários campos de estágio, que apesar de estarem no mesmo espaço físico, possuem especificidades e particularidades bem diferentes, com supervisoras diferentes e buscar estratégias de articulação nesse cenário é sempre desafiador. Não é à toa que a supervisora acadêmica admite que não tem conseguido realizar a supervisão da forma como gostaria e nem tem conseguido dar conta de todas as tarefas, como a construção coletiva do plano de estágio, aspecto que já verificamos no item sobre as ações de estágio no HUPE.

Além disso, a supervisora de campo do NESA toca em um aspecto fundamental que é o processo avaliativo do estágio, tecendo críticas ao instrumento disponibilizado pela FSS/Uerj, como também já refletimos neste capítulo, sugerindo que a avaliação deveria ser mais processual, com conversas sobre o desempenho e as atividades desenvolvidas pelos alunos junto à supervisora acadêmica no decorrer do semestre, algo que na PPC, tem-se garantido, minimamente, através das reuniões de planejamento e avaliação semestrais e que não ocorre nos demais campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj pesquisados.

Como já dissemos, de acordo com Paula (2019), a avaliação do processo de ensino-aprendizagem no contexto do estágio baseia-se na dinâmica da tríade ação-reflexão-ação. Assim, esse processo avaliativo deve ocorrer de forma contínua, não se limitando ao momento final do estágio. Além disso, não deve restringir-se à atribuição de notas ou conceitos ao estudante, mas deve ser entendido como uma prática educativa que acompanha e orienta o desenvolvimento das competências essenciais à formação profissional. Logo, o processo avaliativo, realmente, deve se constituir como algo processual, como salienta a supervisora de campo do NESA, e que contemple a avaliação das supervisoras (acadêmica e de campo) com relação ao aluno, mas também a avaliação do discente sobre o campo e a supervisão acadêmica como forma de assegurar uma avaliação da totalidade do processo de estágio. Nessa direção, no que se refere a avaliação do estagiário sobre a supervisão acadêmica, ao ser indagado, respondeu:

> Eu acho que existe uma comunicação entre as supervisoras sim, porque a professora tenta essa comunicação, ela tem ideia de ir visitar os campos de estágio, ela já fez essa visita aqui no NESA, então acho que existe essa comunicação, mas eu não sei como acontece. Nos meus estágios anteriores eu não gostava muito das aulas de estágio porque achava que as aulas tinham muita teoria, acho que é importante teoria mas eu acho que queria que tivéssemos mais conversas sobre as mediações, sobre os atravessamentos que temos no nosso dia a dia. Já temos tanta teoria no curso que o estágio deveria ser um processo que tivéssemos essa mediação, que pudéssemos apresentar nossas demandas, nossas dúvidas, aprender a fazer um relatório que não sabemos, aprender a abordar o usuário em uma vista domiciliar. Eu sei que existem coisas que aprenderemos na prática, mas vamos errar e precisamos refletir e aprender melhor e isso nós criticamos da supervisão acadêmica e a professora era nova, tinha entrado no concurso e já pegou estágio. Acho que ela estava se adaptando a esse processo também e depois ela melhorou muito, ouviu mais, até fez uma roda de conversa para colocarmos as coisas que aconteciam no estágio, mas eu tinha muito medo de criticar. Sei que ali é o espaço para apontar algumas coisas que acontecem no meu estágio, mas ficava pensando: será que as coisas que falo aqui vão vazar? A aula é um espaço de troca, mas se eu critico totalmente a minha supervisora e ela escuta no outro dia? E se ela não receber tão bem essa crítica? Ficava pensando nisso...., mas com o tempo, vi que não precisava ter esse receio e foi muito bom.

Observa-se, a partir da exposição oral do estudante, que ele não conhece os movimentos realizados pela supervisão acadêmica do NESA para buscar o diálogo e articulação do processo de supervisão, tais como: criação do grupo de WhatsApp, reunião com as supervisoras no início do semestre, visita aos campos, sendo um em cada semestre, levando em consideração a amplitude de campos que existem no HUPE, além do próprio NESA, entre outras estratégias, como vimos no item sobre as ações de supervisão no HUPE. Entendemos que ainda é necessário caminhar para que as ações de supervisão sejam efetivamente conjuntas como preconiza a PNE (2009) e demais resoluções que regulamentam o estágio supervisionado em Serviço Social, porém, talvez seja importante que tanto a supervisora acadêmica como a supervisora de campo atualizem seus estagiários das possibilidades de articulação, problematizando os limites e potencialidades nesse processo, para que eles mesmos possam pensar, propor e auxiliar nessa trajetória dentro da Uerj. O estagiário, ressalta em seu depoimento que, no início, a professora estava se adaptando, não tinha experiência na função de supervisora acadêmica e que, com o tempo, foi atribuindo cada vez mais significado e sentido ao processo de supervisão, atendendo cada vez melhor as necessidades e demandas dos discentes, o que releva uma preocupação desta profissional com uma formação qualificada e de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo projeto político-pedagógico da faculdade, que está em sintonia com as diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social.

Diante das reflexões realizadas a partir das exposições orais dos sujeitos e dos documentos institucionais, podemos dizer que as ações de supervisão de estágio no NESA apresentam espaços de supervisão bem consolidados, que buscam envolver todas as assistentes sociais/supervisoras e os estagiários da instituição, promovendo uma integração e articulação do estágio, mas também, em consequência, do trabalho desenvolvido pelo Serviço Social do NESA. Entretanto, a articulação com a supervisão acadêmica ainda precisa caminhar, assim como, verificamos no HUPE e no NAI. De maneira geral, percebe-se um compromisso das supervisoras com a formação profissional dos alunos, buscando estratégias para a melhoria das ações de estágio. Evidentemente, que lacunas existem e precisam ser refletidas dentro da universidade de forma coletiva para que o Complexo de Saúde da Uerj avance enquanto campo exclusivo e que possa fortalecer cada vez mais uma formação profissional comprometida com os princípios e valores da profissão.

4.2.5 Relação entre as ações de supervisão e as diretrizes para o estágio supervisionado em Serviço Social

Neste item, daremos ênfase a relação entre as ações de supervisão direta de estágio desenvolvidas no Complexo de Saúde da Uerj e os princípios e diretrizes para o estágio supervisionado em Serviço Social. Mesmo que ao longo deste capítulo, em vários momentos, tenhamos refletido sobre esta relação, aqui, de forma mais direta, a partir das exposições orais das supervisoras de campo e acadêmicas, dos estagiários entrevistados, das observações e pesquisa documental buscaremos perceber como as ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas pelos supervisores de campo e supervisores acadêmicos do Complexo de Saúde da Uerj se articulam com as Diretrizes Curriculares e Política Nacional de Estágio da ABEPSS, e demais legislações e/ou resoluções que definem os rumos para o estágio em Serviço Social. Para isso, traremos a compreensão das supervisoras de campo, acadêmicas e dos alunos vinculados aos campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj sobre as ações de estágio supervisionado, como estes sujeitos avaliam tais ações e como as relacionam com o projeto de formação profissional do Serviço Social brasileiro.

Portanto, para iniciar esta reflexão, se faz necessário retomar alguns elementos essenciais para a formação profissional em Serviço Social. Apesar da formação de assistentes sociais brasileiros se basear, atualmente, nas Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Serviço Social estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Resolução CNE/CES nº 15/2002, muitas unidades de ensino, sobretudo, as universidades públicas seguem as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996. Estas diretrizes expressam a síntese do significado social, da análise da realidade social, da trajetória histórica da profissão e do trabalho profissional no cotidiano dos espaços socioinstitucionais.

Segundo Teixeira (2024), a proposta inovadora do projeto de formação, conforme delineada nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, consiste em colocar no centro uma nova lógica orientadora da formação profissional. Essas Diretrizes não apenas definem os pressupostos, princípios e diretrizes da formação, bem como as estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dos conteúdos, os estágios e o trabalho de conclusão de curso, mas também introduzem uma racionalidade distinta para a formação em Serviço Social. Essa nova lógica se expressa na organização em três núcleos de fundamentação, que indicam uma direção social para o processo formativo, alinhada com o projeto ético-político do Serviço Social. A compreensão e articulação desses núcleos tornam-se, assim, fundamentais para pensar tanto a formação quanto o trabalho profissional dos assistentes sociais.

Esse projeto de formação profissional tem como finalidade formar assistentes sociais com uma postura crítica e comprometidos com os valores da liberdade, da justiça e da emancipação humana, em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social. Esse objetivo se concretiza por meio de um conjunto de documentos produzidos ao longo da trajetória histórica da ABEPSS, bem como na sua atuação constante em defesa de uma formação profissional de qualidade e alinhada com valores emancipatórios. Portanto, esse projeto representa um movimento histórico de enfrentamento ao conservadorismo, vinculado ao processo de reconceituação do Serviço Social na América Latina, seus rebatimentos no movimento de renovação do Serviço Social no Brasil e à revisão do currículo mínimo de 1982.

Logo, a partir das Diretrizes Curriculares, temos a introdução de novas possibilidades de articulação entre teoria e prática no processo de formação profissional – como é o caso da Política Nacional de Estágios (PNE), que define os princípios orientadores para a execução do estágio supervisionado, momento

privilegiado da formação profissional em que estudantes se deparam com o cotidiano de trabalho e podem visualizar a unidade articulada dos três núcleos de fundamentação, apreendendo o trabalho profissional na divisão social de trabalho e apreendendo as diferentes estratégias para garantia da direção social crítica. Nesse sentido, para avaliarmos se as ações de supervisão do Complexo de Saúde da Uerj se articulavam com esses princípios foi necessário identificar, primeiramente, se os profissionais e discentes conheciam os documentos da ABEPSS (diretrizes curriculares, PNE), lei de estágio e demais normativas profissionais (Código de Ética vigente, Lei de Regulamentação da profissão) e o próprio projeto ético-político do Serviço Social que dão base para o estágio e o trabalho profissional.

Dessa maneira, iniciamos, indagando as supervisoras de campo e acadêmicas sobre o conhecimento das normativas para realização do estágio supervisionado e se tais normativas orientam e/ou são utilizadas nas ações de supervisão junto aos discentes. Todas as supervisoras declararam conhecer as normativas ou parte delas. Dentre as quinze supervisoras, oito conhecem a fundo, já leram e efetivamente têm tais normativas como parâmetro para as ações de supervisão, quatro conhecem, mas já leram há muito tempo e, atualmente, não se debruçam tanto sobre elas e três não leram todas as normativas ainda ou não leram todas em profundidade, como podemos observar adiante:

1- Sim, conheço totalmente. Eu acho que não podemos partir do nada, primeiro, porque temos o investimento que a categoria fez, até pensando em transpor esses debates, uma visão conservadora, pensando que profissional precisamos formar. Então, temos que, por mais que isso já seja dado, dependendo do profissional, precisamos revisitar o que está previsto nessas legislações para conduzir a supervisão. Então acho que o tempo todo temos que fazer isso. Eu fiz no plano de estágio, um pouco dessa menção, a lei de regulamentação da profissão, o código de ética, a resolução 533, política nacional, mas também debater com o aluno, quando pensarmos no projeto de estágio, porque não conseguimos, infelizmente ter um tempo para discutir a resolução tal, a política tal, mas eu trago elementos e indico: Olha, vocês precisam ler. Porque tem direções, tem inclusive deveres, mas também tem muitos direitos. Então, precisamos dialogar a partir disso e eu faço o tempo todo a minha supervisão apoiada nisso.
2- Sim, inclusive eu e a supervisora acadêmica trocamos um pouco sobre essas questões, a política da ABEPSS, das resoluções, das discussões, temos conversado bastante. Toda vez que eu tenho alguma dúvida, eu consulto e também faço uma consulta à ela. Então temos trabalhado bastante, tanto que no período da pandemia, quando começamos o estágio híbrido, ficamos ancorados ali nas determinações da nossa categoria e também nas resoluções da ABEPSS.
3- Sim, mas não lembro exatamente de todos os conteúdos, mas já li, vi os princípios...e inclusive sempre tento colocar o estágio conforme essas

orientações, que estão normatizadas, porque vejo que no serviço social também é tendencioso, de alguma forma, querer politizar demais, a vida é política, mas eu sempre tento pensar que elas estão aqui sendo preparadas também para atuação profissional e, embora não esteja separado, esse é o momento privilegiado que temos para formar um profissional também. Então, sempre tento articular realmente a formação enquanto profissão, porque sabemos que o Serviço Social é uma categoria formada com posição política, mas não podemos esquecer da atuação. Penso que poderíamos nos debruçar mais sobre esses documentos para, inclusive, fazer uma avaliação da supervisão, inclusive porque quando pensamos nas diretrizes da ABEPSS, sabemos que estão em cima de outras orientações, como nosso código de ética, a lei de regulamentação da profissão, é importante que possamos nos debruçar juntas [supervisor e aluno] sobre esse documento, é importante.

4- Eu já olhei, conheço, mas tem um tempo que não vejo, não sei se foi quando estava na coordenação de estágio, até fiz um trabalho, tudo bonitinho...Olha eu não digo que tanto faz ter normativa ou não, mas eu sei que as normativas são importantes, mas não sei comentar isso para você porque eu não consigo lembrar agora. Elas vão dar base para a organização desse processo de supervisão, porque não dá para trabalhar esse processo de supervisão, de qualquer jeito, precisa de normativa sim.

5- Conheço algumas, te confesso que ainda não estou tão por dentro. Estava lendo até uma cartilha junto com outra colega, mas essas normas, diretrizes curriculares, te falo que não tenho tanto aprofundamento não. Isso aí é falha minha mesmo. Tenho que estar mais por dentro. Porque temos que conhecer tudo o que estamos fazendo. Essas legislações devem estar articuladas com a supervisão, deve ser seguido, porque articular teoria e prática é fundamental.

6- Eu conheço, eu sei que tem por que já li faz muito tempo, agora 2024, acho que já mudou alguma coisa. Mas confesso que eu não li todas literalmente, fui vendo, principalmente as de carga horária...533, mas eu nunca as li profundamente. Até porque como tem a coordenação do estágio aqui, a faculdade também coloca isso, quantos estagiários pode por dez horas de trabalho, a carga horária mínima, essas questões mais da organização, garantir a supervisão, fazer todas as documentações, o plano. Então acho que elas estão auxiliando nesse processo sim, mesmo que eu não tenha lido tudo.

7- Que eu conheço é a regulamentação 533 e a política nacional de estágio. Acho que são as principais, tem as diretrizes curriculares e tem a lei geral de estágio, que é importante, mas acho que para a profissão, a base são essas 3. E essas normativas não só podem como devem auxiliar a supervisão. Elas que vão dar um fundamento e direcionamento para nós atuarmos e, acho que fundamenta a nossa ação, nossa organização, o nosso plano de estágio e alinhada a essa regulamentação, eu acho que vem no sentido de alinhar a nossa supervisão de estágio ao nosso projeto profissional, qualificando a nossa supervisão. E acho que é possibilitar para nós, nos momentos de supervisão, que consigamos ajudar o aluno a refletir sobre essa realidade, sobre o cotidiano da prática profissional, enfim, ser um aluno mais crítico, propositivo, um aluno que consiga olhar e discutir seu cotidiano da prática de forma mais crítica. Refletir sobre essas atividades que a gente desenvolve, discutir as atividades, enfim, de uma forma mais crítica, pensada, refletida, com o tempo para isso.

8- Então, eu já li a política. Já li há muito tempo. Na reunião, a supervisora acadêmica falou da resolução 533, essa eu não conhecia, inclusive orientou que fizéssemos o plano de estágio de acordo com essa resolução. Então vou me apropriar ainda de tudo, estou começando agora e sei que vão me ajudar no processo de supervisão. Como te falei, a nossa primeira supervisão vai ser usando como base a cartilha do cfess sobre supervisão de estágio. Eu acho que elas são a base para o desenvolvimento do processo de supervisão de estágio, então eu me propus a trabalhar isso em supervisão justamente para termos os parâmetros para nossa jornada de supervisão de estágio.

9- Sim, conheço. Elas são importantes. É um processo de amadurecimento da categoria. O estágio é de extrema importância no processo de formação, ele é central no processo de formação. Ele é uma grande síntese desse tempo que o aluno tem na graduação. Para mim é o grande ápice [...]então, as normativas traduzem e expressam todo esse movimento de amadurecimento da categoria em relação ao estágio, mas sem pensá-lo isoladamente do projeto ético político, sem pensar isoladamente da direção social dessa profissão. Acho que o serviço social tem essa qualidade, ele produz materiais, orientações, todas as entidades, tanto a ABEPSS, quanto o conjunto CFESS/CRESS, vamos pesquisar e lá tem muitos materiais, muitas orientações para o estágio, para o trabalho profissional, para o trabalho docente [...], de modo geral, essas normativas e orientações sustentam o trabalho e qualificam esse trabalho.

10- Conheço sim, a política nacional, conheço o currículo pleno, as diretrizes da ABEPSS, a resolução que regulamenta a supervisão direta de estágio. Eu penso que essas normativas contribuem muito sim para a supervisão. Elas expressam e colocam de maneira mais clara e sistemática todo o compromisso que a categoria vem assumindo e reivindicando no ponto da formação profissional. Por exemplo, a política nacional de estágio, na medida em que ela vai refletir, dialogar, distinguir o processo de estágio de uma lógica do uso de uma mão de obra barata para a lógica de ensino aprendizagem, coloca para nós o tom que temos que dar na condução e na observação do estágio em campo. Acho que sem essas ferramentas, sem esses instrumentos, de fato se torna muito difícil e a atividade fica muito sujeita a improvisações e a distorções também, então, são ferramentas fundamentais. Em sala, não lembro de fazer uma relação direta com as normativas. É óbvio que, ao longo das aulas, dos debates, dos temas, acaba atravessando, até pela questão da supervisão, no sentido de estimular também os estudantes a informação para que futuramente eles possam assumir a supervisão do estágio em campo, então isso atravessa de maneira geral as aulas. Mas eu não me recordo de ter pautado uma aula sobre isso não. Temos privilegiado mais as ênfases das ementas, que é claro que o olhar para essas ênfases é um olhar que se baseia nessas normativas.

11- Conheço. Com certeza. Eu considero que são fundamentais para nortear a construção do trabalho voltado para supervisão e estar mantendo os parâmetros que se relacionam com as dimensões do trabalho profissional para que o estágio realmente possa ser um espaço formativo que busque a construção de um perfil de estudantes críticos, que sejam pautados eticamente pelo nosso projeto ético político.

12- Eu já li muito, mas hoje em dia, tem muito tempo que eu não leio. Tem a política, as orientações do conjunto CFESS/CRESS, tem a legislação específica da formação, as diretrizes curriculares. Já li aquilo muito, inclusive eu acho que eu preciso fazer algumas atualizações. Se for pensarmos a parte

específica de estágio atualmente eu não tenho lido, mas o trabalho do assistente social na saúde, os parâmetros, não trabalhamos fora disso. Então, trabalhamos na perspectiva crítica, que se articula com o projeto ético político. Então não acho que é diferente, mas em algum momento, podemos incorrer em erro? Eu tenho certeza que sim, porque não é uma coisa dada, não é descolado, mas acho que precisava me aproximar mais. A última aproximação que eu fiz, foi o curso de capacitação sobre supervisão com o Ney em 2007, tem muito tempo. E a faculdade está fazendo um movimento nesse sentido. Tem curso, eu vejo chamando para eventos, tem o fórum, tem reuniões, recebemos e-mail e eu nunca fui. Eu creio que elas estejam falando dessas questões e estamos ausentes, é responsabilidade minha, mas sempre pedimos uma assessoria da professora que discute envelhecimento no projeto de extensão e vai dando o caminho das pedras na perspectiva crítica dialética. Além das normativas do estágio, pensando na profissão, quando pensamos o código de ética, a lei de regulamentação, esses elementos vão influenciar no nosso trabalho e nessa articulação com a supervisão de estágio.

13- Sim, conheço, a resolução do CFESS, a lei de estágio do governo federal, os documentos básicos, as nossas normativas de regulamentação da profissão, o código de ética, tudo faz parte, não dá para separar, porque é com base em tudo isso que trabalhamos, porque o nosso exercício profissional se dá num determinado tempo histórico, determinadas conformações sociais, do que construímos coletivamente e historicamente enquanto categoria, então não tenho dúvida da importância dessas normativas. E isso aparece nas supervisões cotidianas, no olhar crítico sobre a realidade. Quando entendemos quem são as pessoas para as quais dirigimos o trabalho que executamos. É dentro desse contexto político, econômico, então tentando fazer, trazendo essas dimensões, técnico-operativa, ético-política e teórico-metodológica, então, não dá para dissociar esses elementos todos que vão nos constituir para fazer as análises necessárias para que possamos fazer as intervenções profissionais.

14- Sim, temos a política nacional de estágio, que é da ABEPSS, tem a resolução, tem a lei de estágio, então é importante para basear nosso trabalho, assim como as normativas da profissão.

15- Eu conheço, já li bastante, quando elas saíram, algumas coisas eu sei de cabeça, outras não, mas se a gente precisar de reforço é só consultar. Elas norteiam, tem até as regrinhas que temos que cumprir, como a resolução, que fala como o estágio em serviço social tem que ser conduzido, que só podemos ter estagiário a cada 10 horas. Tem uma certa orientação, mas assim, diretamente, elas não influem no meu fazer profissional. Então, se eu precisar entender melhor, se acontecer uma situação, precisar consultar, vou ver como aquilo me auxilia. Mas eu não sei o que mais elas me auxiliam.

Podemos perceber a partir das exposições orais das supervisoras que aquelas que declararam conhecer a fundo as normativas, além de ressaltarem a importância destas normativas para o processo de organização do estágio, no que diz respeito à carga horária, atividades, realização da supervisão, também fazem uma relação direta da sua importância com o processo formativo dos estudantes e as ações de supervisão que executam. Algumas resgatam a construção histórica da categoria e a relação entre as normativas, o projeto de formação profissional e o projeto ético-

político da profissão. Todas as supervisoras entrevistadas concordam, mesmo que não conheçam em profundidade, que as normativas são importantes para nortear/orientar o processo de estágio e admitem que precisam estar mais envolvidas, conhecer mais, para evitar qualquer equívoco ou improvisação durante as atividades de estágio que possam prejudicar o processo formativo dos alunos. Gostaríamos de destacar alguns depoimentos que nos chamaram atenção. O primeiro é da supervisora de n° 1 que ressalta a importância das normativas do estágio para pensarmos em qual profissional queremos formar e que estas normativas são parte do investimento da categoria de Serviço Social, sobretudo para garantir uma formação profissional crítica, buscando transpor as concepções e práticas conservadoras do trabalho profissional que fizeram parte da história da nossa profissão, mas que, atualmente, ressurgem com novas características, influenciadas por uma lógica ultraneoliberal, algo já refletido neste trabalho.

Essa lógica promove ações reacionárias, enfraquece direitos conquistados, serve aos interesses do grande capital e causa perdas significativas para a classe trabalhadora. Além disso, impulsiona de forma intensa perspectivas neoconservadoras dentro do Serviço Social, o que evidencia um cenário de disputa interna na profissão por diferentes direções sociais. Isso quer dizer que, mesmo com o acúmulo teórico e crítico construído contra o conservadorismo — que historicamente influenciou os fundamentos teóricos, metodológicos e ideológicos da profissão —, o pensamento conservador ainda persiste no Serviço Social. Ele continua a se manifestar, reproduzindo práticas que resgatam as protoformas da profissão, apesar do processo de renovação e à consolidação de um novo projeto ético-político na profissão.

Sendo assim, a opção consciente pelo projeto profissional do Serviço Social brasileiro pressupõe, como afirma Vasconcelos (2015), orientar os assistentes sociais na realização de um trabalho profissional sintonizado com o processo de construção de uma sociedade de homens livres e emancipados, ou seja, que fomente a formação integral dos indivíduos sociais. Nesse sentido, observa-se que a supervisora n° 1 apresenta uma clara preocupação com a formação profissional e salienta o nosso compromisso/dever com os valores da profissão.

Outro depoimento que merece destaque é da supervisora de campo n° 2 que reflete a importância da supervisão conjunta, articulando campo de estágio e unidade de ensino para fortalecer ações de estágio mais qualitativas. Na sua exposição oral,

ela ressalta que está sempre dialogando com a supervisão acadêmica sobre o processo de estágio e as normativas e cita, como exemplo, a construção realizada durante a pandemia e a importância do apoio das normativas e resoluções das entidades da categoria profissional e ABEPSS para cumprir a atribuição da supervisão da melhor forma possível dentro daquele cenário e sem desqualificar o processo de estágio supervisionado dos alunos.

A supervisora de campo n° 7, caminha nesta direção, ressaltando em seu depoimento que as normativas auxiliam o processo de supervisão, sobretudo no alinhamento das ações de supervisão direta ao nosso projeto profissional, e, consequentemente, qualificando a nossa supervisão. Para ela, os princípios norteadores estabelecidos pela profissão no que se refere ao estágio, possibilitam ao supervisor a oportunidade de auxiliar o aluno na reflexão sobre a realidade social, sobre o cotidiano do trabalho profissional de forma crítica e propositiva. Ou seja, ressalta que para uma intervenção profissional competente são necessárias mediações entre a realidade e ação profissional propriamente dita. Diante de um espaço institucional cheio de contradições, há que se perceber os reais interesses e demandas históricas da classe trabalhadora que são habitualmente protelados, adiados pela dinâmica institucional e, muitas vezes, por nós mesmos assistentes sociais, que, sobrecarregados e em condições de trabalho cada vez mais precarizadas, ficamos restritos à lógica técnico-instrumental, respondendo de modo imediatista às demandas que nos chegam. Esse olhar crítico é fundamental para o processo formativo dos estudantes, que, após formados, irão se deparar com estas contradições entre os objetivos profissionais e institucionais, como vimos anteriormente neste capítulo. Portanto, como nos afirma Vasconcelos (2015), a luta em favor dos interesses da classe trabalhadora, exige

> prioridade nos espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais, considerando o projeto profissional, num movimento complexo e conflituoso que exige tanto não suplantar nem negligenciar as demandas espontâneas e imediatas nas respostas profissionais como viabilizar mecanismos e estratégias para estabelecer a articulação dessas demandas com as demandas substantivas e, consequentemente, no limite, com a luta geral dos trabalhadores (p.518).

Também temos o depoimento da supervisora de campo n° 8, que iniciou sua atividade de supervisão recentemente e, que ainda não se apoderou de todas as normativas e princípios para a realização do estágio em Serviço Social, mas, manifesta em sua exposição a preocupação de se aprofundar e também refletir sobre

estes pontos com seu estagiário, em supervisão, o que traduz o entendimento de que no processo de ensino-aprendizagem do estágio, é fundamental que o aluno esteja participando ativamente, contribuindo também com seus questionamentos e dúvidas, trazendo problematizações para a construção dessa trajetória formativa.

Apesar de verificarmos um conhecimento das supervisoras de campo e acadêmicas sobre as normativas para o estágio em Serviço Social, em contrapartida, os estagiários ao serem indagados sobre este ponto, responderam não conhecer. Nenhum estagiário leu as normativas, só tinham ouvido falar, mas efetivamente, não sabem quais são. Apenas um estagiário fez referência a lei geral de estágio, mas não leu em profundidade. Portanto, também não souberam fazer nenhuma articulação com as ações de supervisão realizadas. Este cenário evidencia a urgência para o Complexo de Saúde da Uerj e para o FSS/Uerj de abordar e refletir sobre esta questão nas ações de estágio, que são essenciais para a formação profissional. Parece-nos que os depoimentos das supervisoras estão intrinsecamente relacionados com este não conhecimento dos alunos, pois em vários momentos, nas suas exposições afirmam a necessidade de se voltar mais para estes elementos, que entendem serem fundamentais, mas que atualmente, em sua maioria, não estão conseguindo refletir sobre isso enquanto profissionais, e, consequentemente, isso reverbera na supervisão junto aos estudantes. Nesse sentido, nos chamou a atenção, a exposição de uma das supervisoras acadêmicas que relatou que durante as aulas aborda as normativas de forma transversal, por meio das reflexões sobre o campo e dos aspectos da própria supervisão, mas, até o momento, não havia trabalhado esta questão diretamente na disciplina. Em contraponto, também é importante ressaltar que um dos estagiários mencionou que já tinha ouvido falar das normativas, mesmo sem ler, por causa da supervisão acadêmica que abordava bastante isso durante a disciplina, aspecto positivo, levando em consideração que a maioria não tinha o menor contato com estas normativas para o estágio, como podemos observar a seguir:

1- Já ouvi falar, porque a supervisora acadêmica fala bastante, mas não li não. Ela disse que vai até fazer uma referência na ementa sobre isso, para abordarmos esse semestre.
2- Eu sei, mas tipo super aprofundado, eu não conheço. Tem o negócio das horas, quando entrei no estágio, era tanta coisa para aprender que isso ficou um pouco de lado. Não lembro de alguém ter falado isso aqui e na supervisão acadêmica também não lembro de termos falado sobre isso.
3- Não. Eu sei o básico do que é permitido na lei do estágio geral só, as outras resoluções eu não sei.
4- Eu não conheço.
5- Eu não conheço, só de ouvir falar, mas não li.

6- Só ouvi falar, mas não conheço, nunca li.
7- Eu já ouvi falar, mas não conheço a fundo, acho que é uma coisa importante para sabermos nossos direitos, o que temos que fazer, mas na faculdade isso passa muito batido, não temos nada aprofundado sobre isso
8- Não conheço, nunca li. Apesar disso, por causa do campo de estágio que eu estou, não vejo que aqui tem um desrespeito entre supervisores e estagiários. Então, eu acho que estamos seguindo bem o que na minha cabeça seria o certo, porque eu acho que se eu tivesse em outro campo de estágio, sendo atropelado ou desrespeitado, ia perceber pela minha formação que não devia estar fazendo isso.
9- Só ouvi falar, mas não conheço.

Num contexto marcado por intensas disputas pela direção social da educação brasileira e, particularmente, pela formação profissional em Serviço Social, como já discutido no capítulo I deste trabalho, o conhecimento aprofundado das legislações e princípios norteadores preconizados pelas diretrizes curriculares e pela política nacional de estágio se torna fundamental para a defesa da educação como direito e de uma formação profissional crítica e de qualidade. Isto porque, como salienta Lemos (2019), a formação profissional deve priorizar o desenvolvimento das competências teóricas, metodológicas, técnicas e ético-políticas. Para isso, é essencial que o estudante compreenda de forma crítica a realidade social brasileira e sua trajetória histórica, reconhecendo o significado social da profissão. Com essa base, deve ser capaz de identificar as necessidades sociais atuais e propor intervenções profissionais adequadas, levando em conta as novas relações entre o público e o privado. Nesse sentido, o estágio supervisionado assume um papel estratégico, funcionando como eixo central de integração entre os Núcleos de Fundamentação, especialmente o Núcleo de Fundamentação do Trabalho Profissional, uma vez que, trata-se de uma atividade obrigatória do currículo, que promove a inserção do aluno em espaços socioinstitucionais com o objetivo de prepará-lo para o exercício profissional, o que implica uma supervisão sistemática. Portanto, o conhecimento destas normativas vão dar base para ações de supervisão direta de estágio e profissionais na direção do projeto de formação profissional.

Segundo Teixeira (2019), os conteúdos trabalhados nos núcleos de fundamentação devem servir como base para os estudos e análises que compõem a formação profissional, por representarem diferentes campos do saber. Assim, para que a dimensão teórico-metodológica esteja devidamente representada no estágio supervisionado, é necessário que o estudante inicie essa etapa após ter cursado um

conjunto de componentes curriculares — como disciplinas, oficinas, laboratórios e seminários temáticos — que integram, de forma articulada, os três núcleos de fundamentação. Esses componentes possibilitam o contato com a crítica à economia política, com distintas abordagens teóricas, com as políticas sociais, com os fundamentos ético-morais e com os princípios da ética profissional. Dessa forma, o discente estará preparado para mobilizar os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos e confrontá-los com a prática cotidiana do trabalho do assistente social nos diversos contextos sócio-ocupacionais.

No que se refere ao conhecimento das normativas da profissão como o Código de Ética Profissional de 1993, a Lei de Regulamentação da profissão, o próprio projeto ético-político e sua relação com as ações de supervisão de estágio e com o trabalho profissional, o panorama se apresentou de forma bem diferente. Todas as supervisoras de campo e acadêmicas entrevistadas manifestaram conhecer as normativas da profissão e durante seus depoimentos trouxeram a profunda relação com a supervisão de estágio, já que o estágio é o momento em que o discente estará em contato direto com o trabalho profissional e, esse cotidiano, estará sempre atravessado por questões éticas, pelas requisições profissionais, pelas competências e atribuições que concernem ao assistente social, como podemos observar a seguir:

1- Ah, eu conheço e acho que se relacionam o tempo todo. Eu costumo falar nas minhas supervisões: Não consigo entender alguém que atua sem pensar os princípios do código de ética, porque eu entendo que se você não concorda com aquilo, você não tinha que estar formada nessa profissão. Então, eu sei que tem todo um debate, que não está dado, que apesar de ter uma hegemonia, mas não está dado. Mas acho que não temos como pensar nossa ação profissional, nossa supervisão de estágio, sem pensar esses princípios. E acho também que esses estagiários que estão em processo de formação, eles precisam também entender muito bem o que é isso. Porque não adianta eu atender muito bem a população usuária, calcada nesses princípios, nessas legislações e no estágio não falar sobre isso, pois tenho meu compromisso frente a isso. Na minha cabeça, não faz sentido pensar as ações profissionais e pensar a supervisão de estágio sem nos remetermos a essas legislações.
2- Conheço. Sem dúvida, acho que essas legislações ancoram, respaldam o nosso cotidiano profissional. E de que forma eu identifico isso? Difícil de responder, mas acho que temos que estar em consonância, com as atribuições privativas, com as competências profissionais, com o código de ética como um todo, com todas as normativas, legislações, sem elas acho que ficaria difícil, acho que são conquistas importantes da categoria que nos auxiliam no dia a dia. Elas nos orientam, e isso se materializa na realidade, no cotidiano, quando se está atendendo o usuário ou dando supervisão para sua aluna. Isto se materializa porque a partir do momento que eu compreendo, sei da existência dessas legislações, eu me amparo nelas, para a execução do meu trabalho, inclusive com outros profissionais, que, às vezes, chegam com algumas requisições indevidas para a categoria e essas legislações nos amparam se tais questões são de competência, de atribuição privativa do serviço social, nos amparam

nessa compreensão de entender o que de fato faz parte do nosso fazer profissional. Então, essas legislações, até para o próprio gestor, para o próprio empregador, elas são alicerce.

3- Ah, sim, com certeza. Acho que quando nos deparamos com a realidade, com as inúmeras situações das famílias, temos sempre que articular. Às vezes, até quando estamos com um discurso embutido de algum conservadorismo, algum preconceito, fazemos esforço de refletir: “Não, espera aí. O que é que o nosso código diz sobre isso?” Então, acho que, de fato, conseguimos até ter uma conversa bem sincera com os alunos nesse sentido. [...] Então, os princípios estão na atuação e na supervisão o tempo todo.
4- Conheço e orientam muito o nosso trabalho. Não sei se entra como normativa, mas, por exemplo, os parâmetros da atuação do serviço social na saúde, isso dá uma base muito boa para que cheguemos em um serviço e saibamos por onde começar. Então, acho que esse tipo de documentação é essencial, principalmente nós que estamos atuando já há algum tempo, temos que estar sempre olhando para isso e levando isso para as supervisões, para os residentes, os estagiários, porque isso é a base do trabalho. Você está levantando uma questão importante, porque é importante estarmos sempre voltando para estes documentos, vendo e estudando.
5- Com certeza, conheço e orientam o nosso trabalho sem dúvida. As legislações dão norte, orientam a nossa conduta profissional, o código de ética com os direitos e deveres, acho fundamental, inclusive está no planejamento trabalhar na supervisão, uma supervisão voltada para essa parte do código de ética que é fundamental.
6- Ah, sim, muito, com certeza. Até porque eu já fui estagiária e o trabalho direto com usuário é sempre um desafio. Então, pegamos os documentos do serviço social, os parâmetros, trabalhou com o aluno os parâmetros, falamos as outras coisas da formação, falamos do trabalho em grupo, e quando tem os seminários, [...] sempre coloco temas afeitos ao fazer profissional e desse ano vai ser “atribuições e competências do assistente social na saúde.”
7- Sim, eu acho que a nossa ação profissional está aliada a um determinado projeto de profissão e deve estar voltada para o atendimento dos interesses das classes trabalhadoras. Então, acho que nesse sentido, quando temos esse entendimento, não temos como fazer, como pensar o estágio, a supervisão de forma desalinhada da nossa formação, do nosso exercício profissional. Não sei se eu estou conseguindo me fazer clara, mas eu acho que nós, enquanto profissionais, precisamos tomar como base todas essas regulamentações, considerando que a por trás disso tem uma base formativa, que tem um projeto de profissão. E a supervisão não está deslocada, o estágio não está deslocado. Então, se nos baseamos nessas regulamentações para estruturar as nossas ações de estágio, as nossas supervisões, de fato conseguimos estruturar ações que vão ao encontro dos interesses da classe trabalhadora. Assim, ajudamos a formar alunos para serem profissionais que se alinham a esse projeto de profissão, que possam trabalhar e atuar de acordo com esse projeto, de acordo com os interesses da classe trabalhadora.
8- Sim, [...] então, a lei de regulamentação, o código de ética, nosso projeto ético político, dão base para o nosso direcionamento, para nossa atuação profissional. É aquilo que falei, essa base, automaticamente é a direção para a minha supervisão de estágio, para que eu desempenhe a minha supervisão e meu trabalho. Para mim, é um pouco difícil separar essas coisas, porque eu vejo tudo como um todo, está tudo interligado. A supervisão de estágio é uma forma de atuação nossa também, é uma atribuição nossa, privativa, então, eu entendo que é a base da nossa profissão, é a base para tudo que fazemos.
9- Sim, total. Acho que a disciplina de estágio permite transitarmos por várias possibilidades pedagógicas. Então a documentação no serviço

> social, as regulamentações, as portarias, as orientações são matéria prima fundamental, porque é uma produção feita pela categoria. Quando falamos em projeto ético-político, às vezes, alguns alunos falam: Onde que está escrito o projeto ético-político? O projeto é o código de ética? Precisamos recuperar essa história, a história da construção. O que é que sustenta o projeto ético-político? O que essas portarias e documentações servem para nós? No estágio, temos várias possibilidades de pensar o código de ética, a lei de regulamentação, as competências e atribuições. Existem vários caminhos, não só na disciplina, mas no campo. Acho que são documentos que podem ser mais aproveitados, eu aproveito sempre que possível, sempre dentro de uma programação, de um planejamento, por exemplo, os parâmetros, que é um documento que já está bastante trabalhado. Eu retomei agora ele na disciplina e observei que eles conhecem, mas não tiveram acesso.
>
> 10- São também fundamentais as normativas em geral, para além dessas específicas do estágio, elas se mostram mais presentes na supervisão acadêmica, porque a todo o momento, todos os textos, os debates que fazemos em sala, eu tenho uma preocupação muito grande de refletir antes, o que é o papel do serviço social diante das situações concretas, diante dos diferentes campos, diante das políticas distintas dos projetos [...] Eu sempre falo e brinco com estudantes, que não adianta lerem a lei de regulamentação da profissão e não saberem do que se trata matéria de serviço social, porque a pessoa vai ler lá e não sabe o que é o objeto de intervenção da profissão, enfim. Então, isso vai ocasionar uma série de distorções, por isso discutimos muito [...] eu elegi as principais, porque acho que são temas mais sensíveis e de maior problemática e vamos trabalhando isso na supervisão.
>
> 11- Utilizamos sempre como referência essas legislações e diretrizes profissionais, o código de ética. Em várias situações, até consultar novamente cada legislação para poder se respaldar, responder determinadas questões, dificuldades relacionados aos Campos de estágio.
>
> 12- Eu acho que essas coisas, elas vêm embutidas na nossa formação. São muitos anos, então, assim, algumas coisas você pode até concordar, mas elas realmente não se dão na prática, mas elas são a base da minha formação. O código de ética, o projeto profissional são parte da minha formação, então estou sempre me norteando sobre isso, mas claro que em algumas situações você tem que consultar, porque fica na dúvida se aquilo é certo, se você está errando, se você não está errando. Acho que posso errar, mas como o trabalho é em equipe, uma pessoa vai alertando a outra, será que não temos que consultar isso? Será que não temos que olhar aquilo? Então elas norteiam.

De maneira geral, fica evidente nas exposições orais das supervisoras que todas compreendem que o Código de Ética Profissional, a Lei de Regulamentação da profissão e demais normativas e resoluções construídas histórica e coletivamente pela nossa categoria profissional, aqui, destacamos os Parâmetros para atuação de assistentes sociais na saúde, citado várias vezes nos depoimentos, são essenciais tanto para o trabalho profissional como para a supervisão direta de estágio.

Conforme explicita Vinagre (2019), tanto os assistentes sociais quanto os estagiários enfrentam situações concretas que refletem diversas expressões da questão social, sendo chamados a intervir de maneira crítica e qualificada, com base

em fundamentos teóricos, técnicos, éticos e políticos. Para isso, é fundamental compreender essas situações dentro do contexto mais amplo em que são geradas. Tal intervenção exige um processo contínuo de desenvolvimento intelectual, político e ético, orientado pelos princípios estabelecidos na Lei de Regulamentação da Profissão, nas Diretrizes Curriculares e no Código de Ética vigente, algo que apareceu fortemente nas exposições orais das supervisoras ao reforçarem a importância dessas normativas da profissão para pensar as demandas que chegam ao Serviço Social cotidianamente e como respondê-las de acordo com nossos compromissos ético-políticos, deixando claro sempre aos estudantes estas questões e a necessidade de sempre consultar, de voltar a elas para orientar a ação profissional. Sobre este ponto, a supervisora de campo de n° 2 ressalta que, muitas vezes, chegam requisições indevidas ao Serviço Social e que estas normativas são a base para nos respaldar nas respostas profissionais.

Na área da saúde, várias são as requisições institucionais que nos chegam e que não se qualificam como atribuições profissionais, como comunicação de óbito, regulação de consultas, alta médica, regulação de internações, etc, e que nos constrangem no cotidiano do trabalho profissional, pois, temos sempre que justificar o que é atribuição, o porquê de não realizar aquela atividade. Entretanto, entendemos que, dependendo da requisição, uma forma de quebrar este ciclo é responder de forma crítica a requisição, buscando estratégias para pensar uma ação qualificada e em sintonia com os interesses da classe trabalhadora, como preconiza nosso projeto profissional, superando práticas imediatistas no exercício profissional.

Neste sentido, Guerra (2017) ao abordar a relação do cotidiano com o exercício profissional afirma que práticas imediatistas reforçam um tipo de resposta profissional que possua em si mesma uma certa resolutividade e que expresse uma utilidade no âmbito da reprodução social, sem ir além, sem fazer a apreensão das mediações. Para que o profissional identifique as demandas implícitas da população usuária e também reflita com o usuário sobre seu cotidiano de forma crítica e seu papel na sociedade para além das necessidades sociais imediatas, é necessário a apreensão das mediações “que constituem os processos sociais e os vinculam a outros, já que estes só se explicam no seu movimento de constituição, na sua historicidade e na relação com os outros processos que se movimentam numa perspectiva de totalização” (Guerra, 2017, p.55). Portanto, essas balizas

> informam uma construção teleológica de prática profissional, denominada nos anos 1990 de Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social projeção esta comprometida com determinados valores e projetos históricos que norteiam as escolhas ético-morais diante das mais diferentes demandas com as quais os profissionais e estagiários lidam cotidianamente (Vinagre, 2019, p. 36).

Gostaríamos também de ressaltar o depoimento da supervisora de campo n°12 que traz em sua exposição um aspecto divergente de todas as outras supervisoras entrevistadas sobre esta temática, algo inclusive que já apareceu em outros momentos da análise desse trabalho que é a dicotomia entre a teoria e a prática. Ao dizer que “algumas coisas você pode até concordar, mas elas realmente não se dão na prática, mas são a base da minha formação”, a supervisora reforça o discurso de que “na prática a teoria é outra”. E, ao mesmo tempo, também relata que é necessário consultar as normativas para saber se está errando ou não em seu exercício profissional. Esta contradição demonstra que a maior dificuldade que alguns profissionais enfrentam é realizar as mediações entre a teoria e a realidade social, que, para serem realizadas devem estar pautadas em uma teoria que dê subsídios para irmos além da aparência dos fenômenos sociais, buscando sua essência. Esta teoria é a teoria social de Marx e seu método de conhecimento, tão difundida no Serviço Social.

Como já discutido no terceiro capítulo deste trabalho, a expressão "na prática a teoria é outra" baseia-se, essencialmente, na ideia de que é possível aplicar a teoria diretamente na realidade social, sem qualquer tipo de mediação. Parte-se da suposição de que a teoria teria a capacidade de oferecer respostas imediatas aos problemas e situações do mundo real, funcionando como uma simples aplicação prática. Esse entendimento equivocado leva à percepção de que as teorias sociais seriam apenas um conjunto de modelos, regras e ferramentas prontos para serem utilizados diretamente, sem considerar as complexas interações e conexões com a totalidade da realidade social (Forti, Guerra, 2010). E, ter esse entendimento, muitas vezes, pode dificultar o processo de supervisão do estagiário que, para compreender todas as prerrogativas profissionais, competências e atribuições indispensáveis ao exercício profissional tem a necessidade de vivenciar de forma substanciosa a articulação entre as dimensões profissionais (teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa), entendendo como se dá a unidade teoria/prática.

Importante ressaltar que essa dicotomia entre teoria e prática e uma análise superficial da realidade pode levar também ao entendimento de que os princípios e

valores do nosso projeto profissional não podem se materializar na sociedade. Evidentemente que diante do contexto sócio-histórico que a sociedade apresenta, voltado para a manutenção da ordem social capitalista, em que há o predomínio de todas as formas de desigualdades, de exploração e dominação de classe, se torne inviável a efetivação plena de todos os valores e princípios do projeto. Mas esta inviabilidade, não significa dizer que nossa ação profissional não possa ter uma direção social que se oriente pela luta em prol dos princípios e valores estabelecidos no projeto profissional, entendendo seus significados e expressões possíveis na atual conjuntura capitalista, sem perdermos o horizonte da possibilidade de superação dessa ordem social, buscando construir e participar de ações que fomentem a luta coletiva nesta direção.

Com relação aos estagiários, no que tange ao conhecimento das normativas da profissão, o projeto ético-político, e sua relação com as ações de supervisão de estágio, assim como, com as supervisoras, observamos a partir das suas exposições orais que a maioria conhece as normativas e identifica relação direta com as ações profissionais desenvolvidas pelas supervisoras de campo no estágio, além de ressaltar que as supervisoras também estão sempre refletindo com os alunos os melhores encaminhamentos para as situações e demandas que chegam aos serviços, tendo como referência estas normativas e os valores contidos no projeto profissional:

1- Sim, com certeza. Eu percebo bastante a presença dessas normativas. Percebo tanto no processo de supervisão com os textos, as discussões levantadas, como no cotidiano do trabalho. Quando um usuário chega, nesse momento de primeiro contato, eu consigo perceber várias coisas. É um atendimento humanizado, tem respeito, sigilo, e no acompanhamento também. Então eu acho que o código de ética é bem presente, mas não só por uma questão individual do assistente social, como uma postura só da minha supervisora, eu sinto que é algo incentivado por todas as profissionais, por todo o Serviço Social da PPC. Eu percebo que tem essa preocupação, sim. Nunca vi nada absurdo.
2- Sim, eu vejo, mas acho que é uma coisa mais individual da pessoa. Porque as normativas estão ali, mas tem profissional que não segue, está fingindo que não está vendo. E nós, alunos, que somos um pouco mais “frescos”, vemos algumas coisas, algumas falas e pensamos: Isso aqui está estranho, isso aqui não dá para falar ou fazer dessa forma. Eu vejo que as pessoas esquecem ou fingem que não vêem. Por isso que falo, existe muita diferença no campo prático, ético...na aula mesmo trazemos e nos dizem: não deve ser assim. Mas acho que isso também é muito das pessoas mais antigas, de uma formação mais antiga. Então, você consegue ver, por exemplo, aqui no estágio, ainda mais que estou na gestão e tenho contato com várias assistentes sociais. Conseguimos perceber na fala, no discurso, às vezes na forma de se expressar, de falar sobre a situação, você percebe que são pessoas que têm como base essas normativas e outras que não necessariamente.

3- Conheço, sim com certeza influencia no trabalho profissional. Na atuação, quando nos deparamos com um determinado caso e paramos para discutir, eu sempre consigo observar bastante tanto as questões do código de ética quanto o próprio projeto ético político, que eu acho que é muito importante, termos ele como direção e acho que não é uma coisa necessariamente que está em todos os lugares na profissão, mas eu consigo observar em diversos casos, que discutimos, acho que o próprio olhar que temos com relação ao usuário, enfim, como vamos encaminhar aquele caso, já diz bastante.
4- Sim. Eles estão presentes ali no dia a dia, eu percebo durante o atendimento é até mesmo durante as relações de trabalho. Eu acho que aqui é um local que preza muito pelo código de ética e tudo mais, pela efetivação do trabalho, pelo atendimento, pelo pleno atendimento das demandas. Então, acho que sim. Na supervisão tem também a leitura de textos, mas que tipo de textos? Textos que tem a ver com a realidade. Estávamos lendo na última supervisão um texto sobre como era a cardiologia, que tipo de população afetava, quais são os problemas, e vai além do debate da doença, tem o debate da raça, debate de gênero, de tudo. Então, nos ajuda a pensar um pouco mais e a debater sobre vários assuntos. A supervisão me ajuda a ter uma visão crítica e a pensar mais sobre tudo.
5- Eu conheço, mas acho que não, justamente por esse fato de me sentir coagida em muitos momentos na supervisão, existe uma relação de poder, não bruscamente, mas sempre daquele jeitinho, sinto que o estágio não está conseguindo passar o conhecimento para eu ter uma experiência e depois ir para o mercado de trabalho, acho que o jeito de fazer a supervisão não está sendo de acordo com esses princípios e diretrizes e nem com as normativas da profissão.
6- Sim. Olha, percebo sempre no estágio, a forma com minha supervisora trabalha e se relaciona comigo, os valores estão ali. O ambiente do estágio é um ambiente que tem uma escuta, eu sinto uma escuta ativa da supervisora mesmo que, por questões da carga de trabalho de qualquer trabalhador, mesmo quando ela tem uma carga alta de tarefas, ela está sempre ali para tirar dúvidas, disponível. Então esse tipo de atitude, eu vejo muito do que eu aprendi até agora na faculdade. Quando eu vejo a minha supervisora de estágio, vejo muitas características positivas e se eu fosse ela, eu gostaria de fazer dessa forma. Então eu acho que sem dúvida a supervisão está de acordo com a formação que tenho na faculdade e as normativas da profissão.
7- Ah, sim, com certeza, porque, como eu falei, quando formos profissionais, se você não tiver uma base, você faz muita coisa errada e estamos falando de pessoas, entendeu? São usuários, que chegam aqui precisando de um suporte e que, às vezes, veem em nós o último recurso. A nossa sala é ali bem próxima ao público e as pessoas não sabem que é gestão, então batem muito diariamente para pedir atendimento. Então, a forma como tratar essas pessoas também, a forma de explicar, porque não dá para dizer não é aqui e fechar a porta, não é assim que funciona. Então, até a forma como se fala, - a minha supervisora conversa muito comigo sobre isso - com esses usuários que chegam batendo lá na porta, como orientar, dar o caminho de onde ir, que área procurar, acho isso importante, tem a ver com nossas atribuições, com o compromisso com a qualidade do atendimento, então temos que ter uma base, porque eu posso no atendimento, na porta, fazer uma grande besteira.
8- Sim, conheço e consigo enxergar muito esta relação no meu campo de estágio com as atividades que realizo e em como minha supervisora leva as situações e realiza os atendimentos aos usuários.
9- Sim, conheço e conseguimos aplicar a teoria, todas as normativas aqui na vivência do estágio, mas é preciso os manejos do profissional. Mas, creio que elas me dão uma direção, me mostram como deve ser feito.

A partir das exposições orais dos estagiários, gostaríamos de destacar dois depoimentos. O primeiro é do estagiário de n° 2, que apesar de identificar que os assistentes sociais realizam suas ações profissionais, baseando-se nas normativas da profissão, sinaliza que algumas profissionais do campo de estágio não necessariamente seguem estas normativas e isso fica perceptível, até mesmo no discurso, na forma de falar sobre as situações dos usuários.

Logo, mesmo que tenhamos identificado em nossa pesquisa, apenas uma supervisora de campo formada no início da década de 1980, ou seja, anterior a uma nova cultura profissional que apresenta uma direção social estratégica, contrária aos interesses do grande capital e compromissada com os interesses da classe trabalhadora, quando a categoria buscou romper com as características do conhecido Serviço Social tradicional em seus suportes teóricos, metodológicos e ideológicos, parece-nos que algumas assistentes sociais ainda reproduzem, no cotidiano, práticas profissionais burocráticas, imediatistas e, de certo modo, conservadoras. O depoimento da estagiária n° 5 caminha na mesma direção, pois retrata que não é possivel perceber a relação entre as normativas e as ações de supervisão, uma vez que a experiência de supervisão foge às diretrizes preconizadas no projeto de formação profissional, com ações dissonantes das outras supervisoras e vivência dos demais estagiários.

Isso porque, conforme destacam Forti, Cunha e Pequeno (2024), considerando o contexto atual da formação profissional em Serviço Social no Brasil, é possível que estejamos diante de profissionais cujo perfil não corresponde ao que é proposto pelo projeto de formação da ABEPSS e, por conseguinte, do atual Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro, uma vez que, essas diretrizes defendem uma formação voltada para uma atuação profissional comprometida com as reais demandas e interesses da classe trabalhadora. As autoras também alertam que, mesmo quando o assistente social tem acesso a uma formação crítica e alinhada a valores emancipatórios — como parece ser o caso da maioria das supervisoras entrevistadas —, isso não garante, de forma automática, que suas práticas profissionais estejam em sintonia com esses princípios.

> O forte potencial alienador em nossa sociedade não nos exime de sermos acometidos, sobretudo, pelas formulações dessemelhantes disso, seja na vida social em geral seja na profissional, particularmente. Essa é uma "armadilha" do capital, que, por vezes, pode até levar muitos de nós a proclamar valores e finalidades profissionais radicalmente democráticos sem que haja correspondentes práticos. No nosso exercício profissional somos

> requeridos a mediar conflitos, representando a instituição e seus interesses imediatos, o que, muitas vezes, nos leva à impregnação, ou melhor, à incorporação de objetivos institucionais até adversos daqueles defendidos pelas referências democráticas e progressistas que pensamos aderir, já que construídas e priorizadas pela nossa categoria profissional. Pode ser dito que somos trabalhadores diante de desafios cotidianos inerentes às contradições da sociabilidade capitalista e, para não nos tornarmos meros reféns nesse processo, é imprescindível que tenhamos ciência a seu respeito e consigamos nos voltar ao conhecimento crítico, ressignificando as requisições profissionais que nos são dirigidas; senão, envoltos "no véu da alienação" nos limitaremos a práticas profissionais reiterativas, imediatistas e conservadoras (Forti; Cunha; Pequeno,2024, p. 56).

Para além das reflexões trazidas até aqui sobre o conhecimento das normativas para o estágio, as normativas da profissão como o Código de Ética em vigor e a Lei de Regulamentação da profissão e sua relação/articulação com o desenvolvimento das ações de supervisão no Complexo de Saúde da Uerj, assim como, o conhecimento do projeto ético-político do Serviço Social e de que forma ele auxilia também nas ações de supervisão de estágio; algumas supervisoras, durante as entrevistas e suas exposições orais, deram ênfase a determinados aspectos relacionados ao projeto ético-político que vale a pena destacarmos:

1- Eu acho que foi um investimento da profissão e contrapondo as práticas conservadoras no serviço social, o imediatismo no serviço social, um serviço social raso, sem críticas, então, inclusive eu acho, que a materialidade se dá mesmo nos princípios do código de ética, nas nossas legislações, então eu penso que é caminhar numa perspectiva crítica.[...] Pensar o projeto ético-político da profissão é pensar um serviço social crítico, dialogando com os princípios, sem preconceito, defendendo a democracia, entendendo também os limites disso tudo, porque nessa sociedade não vamos conseguir garantir a liberdade que defendemos, a democracia tem seus limites, mas pensar os princípios do código de ética e buscar colocá-los em prática, e pensar o serviço social, crítico, propositivo, criativo, que supere essas ações mais imediatas, comprometido com o estágio. Porque tem gente que fala: Ai, que bom ter estagiário, porque vai me ajudar, vai digitar coisa para mim. Esse tipo de estágio é fácil, né? Agora para pensar um estágio conforme as diretrizes, você tem que pensar no planejamento da supervisão, atender determinadas demandas e pensar que profissional você quer colocar “na rua”, então acho que o nosso compromisso ético-político passa por aí também.
2- Não é simples, mas é possível, é possível conseguir materializar o nosso projeto, dentro das condições que temos. As normativas que são frutos da luta da categoria, então eu trago na nossa supervisão alguns elementos, inclusive das normativas, para discussão com a estagiária, para entender a sociedade que nós estamos, que momento político nós estamos trazendo dentro da lei de regulamentação, do projeto ético-político alguns pontos para o debate de como aquela situação se apresenta para nós aqui no cotidiano, como fazemos tudo isso acontecer. Então essas normativas se materializam no dia a dia o quanto é possível, mas algumas questões a gente pensa: Aqui eu não consigo avançar porque tem uma porção de outras questões que vão além da nossa possibilidade de atuar, nosso limite profissional.
3- Bom, pensando que o projeto não é um documento em si, eu acredito que, como eu falei antes, realmente eu sinto uma lacuna, acho que temos que nos debruçarmos sobre esses documentos, que inspiram o nosso projeto ético-político, mas para além disso, eu acredito que no dia a dia mesmo, em várias situações que perpassam, às vezes até nossa concepção sobre a realidade,

uma discussão de caso, uma tomada de decisão [...] perguntamos, mas por quê? Embasado em que? Em qual documento da nossa categoria poderíamos argumentar? Então, eu acredito que no dia a dia tentamos sempre fazer essa reflexão, mas porque essa escolha? Mas por que esse pensamento? Mas porque essa decisão? Então sempre remeto à lei de regulamentação ou ao código de ética, ou as diretrizes, então eu acho que está no dia a dia.

4- O nosso projeto ético-político profissional é o nosso projeto de profissão, que está alinhado a um projeto societário, que é baseado em uma perspectiva de emancipação humana, de acordo com os princípios éticos de liberdade, fora dessa ordem capitalista, de exploração da classe trabalhadora. Então é uma perspectiva alinhada a esses valores éticos humanos, contra a exploração de classe, de gênero, de etnia, etc É nessa perspectiva de profissão que devemos alinhar, pensar a supervisão, construir as nossas atividades de supervisão, pensando a formação desse aluno, que vá buscar no seu exercício profissional ser um profissional que vai estar alinhado a esse projeto, desenvolver suas ações de acordo com os interesses da classe trabalhadora, seguindo esse projeto de sociedade, seguindo os valores éticos, de emancipação humana....

5- No nosso projeto ético-político estão as diretrizes curriculares, o nosso código de ética, nossa lei de regulamentação, são as nossas bases para atuação profissional, onde quer que a gente esteja. E eu entendo que o projeto ético-político vai além da nossa atuação profissional, traz um projeto societário, um projeto de sociedade, que vai contribuir para a supervisão... É entender de forma crítica como as demandas chegam para nós e porque elas chegam dessa forma, porque, às vezes, estamos ali na atuação, mas sabemos que aquelas situações muitas vezes não serão resolvidas, nessa forma de sociedade que temos. Então as demandas vão ser cada vez maiores, cada vez mais complexas, sem uma solução definitiva, plena e isso eu sempre falo na supervisão. É difícil, às vezes, termos que dizer para o usuário que para aquela demanda hoje no âmbito das políticas sociais e públicas, não tem muito o que fazer, só problematizar com ele sobre o porquê disso.

6- Eu conheço o projeto, e ele é fundamental, [...] na verdade, ele é a direção que defendemos e se expressa também na formação que intencionamos para os estudantes. Então, a todo momento, toda reflexão que fazemos sobre o campo, sobre a iniciação de estudantes, sobre a política setorial, sobre a precarização das políticas, todas as discussões, elas são atravessadas pelo que o projeto coloca, que é uma crítica substancial à forma como a sociedade se organiza, como a produção é realizada na sociabilidade capitalista. Isso ocasiona uma série de impactos e de repercussões. Então, sim, eu penso que o projeto ético político é a luz que orienta todas as decisões e o planejamento que fazemos. Às vezes podemos até não parar para pensar, por exemplo, quando estou fazendo uma escolha de uma estratégia pedagógica, para tentar um resultado melhor, naquele momento nem lembro do projeto, mas o projeto está ali, porque na medida em que eu tenho a finalidade, eu quero estimular uma visão crítica. Eu quero que os estudantes consigam apreender o movimento contraditório da realidade, e o projeto, ele se faz presente ali, então, ele é imprescindível e intrínseco ao fazer que se julga crítico.

7- É porque assim, quando estamos pensando o nosso projeto ético-político profissional e pensando na sua relação com o estágio, com o processo formativo, temos que perceber que estamos falando de uma determinada direção social, transformadora da realidade, comprometida com a classe trabalhadora, com determinados valores, com a liberdade, com os direitos humanos, com a não discriminação e com diversas dimensões e facetas, que nos constituem como seres sociais, o nosso cotidiano, as nossas subjetividades, nossas ações profissionais. Então, isso faz parte. Eu sempre penso o quanto que depois que nos formamos como assistente social, o quanto que é difícil no nosso convívio pessoal, termos outra postura. Vamos ser profissionais mais ou menos conservadores? Isso também tem a ver com

> a sua ética, com o seu olhar diante do mundo, com as suas escolhas políticas e éticas, porque, no afinal das contas, é sobre as nossas escolhas.

Observa-se que as supervisoras de campo e acadêmicas ao abordarem o projeto ético-político deixam evidenciado que este ganha materialidade no código de ética de 1993, na lei de regulamentação da profissão, nas diretrizes curriculares da ABEPSS e em outras resoluções do Conjunto CFESS-CRESS, que subsidiam o trabalho profissional, como já discutido neste trabalho. No entanto, para pensarmos este projeto e a forma como ele se concretiza, é indispensável considerar o exercício profissional. Isso significa olhar atentamente para o cotidiano do trabalho dos assistentes sociais, para as experiências reais que enfrentam no dia a dia, suas ações profissionais e as condições e relações sociais que envolvem esse trabalho, como ressalta Forti (2010). Esta relação com o cotidiano, na materialidade do projeto ético-político aparece diversas vezes nos depoimentos das supervisoras, ressaltando o quanto é desafiador manter e direcionar sua ação na direção social crítica estabelecida pelo nosso projeto profissional diante da sociabilidade capitalista, cujos valores são diretamente opostos aos valores emancipatórios e progressistas preconizados pela profissão.

Dessa maneira, compreender de forma clara o sentido desse compromisso é fundamental para fortalecer e sustentar o atual projeto crítico. Para isso, é necessário um empenho dos profissionais que envolva tanto a dimensão teórica quanto a prática. Esse empenho deve estar direcionado à realização concreta dos valores e princípios democráticos que sustentam essa perspectiva no cotidiano da atuação profissional. Assim, torna-se imprescindível buscar a articulação entre teoria e prática, assegurando a coerência com os princípios e valores que fundamentam essa direção social da profissão.

De acordo com Forti, Valle e Maurício (2021), embora saibamos que não é possível viabilizar a concretização do projeto plenamente na sociedade atual, é essencial reconhecer que ele se apoia em iniciativas profissionais voltadas para a superação da ordem social vigente. Como já dissemos, é fundamental termos consciência de que se trata de um projeto — e, como tal, não pode permanecer apenas no plano teórico ou abstrato. Como salientado pela supervisora de campo n° 7, ele deve orientar as nossas escolhas e ações na realidade concreta em direção ao resultado desejado, o que implica uma série de dimensões e facetas, que nos constituem como seres sociais, nossas subjetividades, nossas concepções de homem

e sociedade, nosso olhar diante do mundo, nossas ações profissionais e condições de operacionalizá-las na realidade. Isto porque o objeto de trabalho do Serviço Social é a questão social e suas diferentes expressões na realidade concreta, na vida dos sujeitos com os quais o assistente social trabalha e, no cotidiano profissional, lidamos com este objeto, por meio d*as* diversas políticas e programas sociais, que no marco da sociedade do capital, estão voltadas apenas para a redução das contradições e minimização da exploração do trabalho e não para sua superação.

Ao refletirem sobre o projeto ético-político na condução de suas ações profissionais — marcadas por condições e relações de trabalho específicas, neste caso inseridas no contexto da política social de saúde, dentro de uma unidade de saúde universitária — as supervisoras reconhecem esse projeto como uma “luz que orienta todas as decisões e o planejamento”, conforme afirmou a supervisora nº 6. Com isso, elas podem conduzir a supervisão de forma crítica e numa perspectiva de totalidade, promovendo uma formação de qualidade para que o estudante esteja preparado para atuar futuramente como profissional diante das manifestações da questão social. Assim, essa atuação futura também poderá ser guiada pelo projeto ético-político do Serviço Social, que está vinculado a um projeto de sociedade voltado à transformação social, com uma posição política clara a favor da classe trabalhadora — princípio que orienta as diretrizes do trabalho profissional.

Com relação ao projeto profissional, Vinagre (2019) destaca que, considerando que a categoria dos assistentes sociais é diversa em termos teóricos e ético-políticos, esse projeto é construído e legitimado dentro de um contexto marcado por disputas e tensões, na busca contínua pela hegemonia. Por isso, a autora vai dizer que é

> no interior de um campo de disputas que um projeto profissional se torna hegemônico, reafirmador e representativo de uma determinada concepção de profissão, de um determinado perfil de profissional que se defende e se pretende ver realizado, sintonizado com uma certa "identidade profissional". Considerando-se a heterogeneidade da categoria profissional e seu consubstancial campo de tensões e disputa entre diferentes projetos profissionais e societários, a afirmação deste projeto profissional que vem se instituindo como hegemônico se faz, de um lado, no respeito à pluralidade de ideias, e de outro, na persuasão em termos de uma determinada direção (Vinagre, 2019, p.36).

Ao final da aplicação das entrevistas, pedimos que as supervisoras, tanto de campo como acadêmicas e os estagiários fizessem uma avaliação geral sobre as ações de supervisão de estágio. No que se refere às supervisoras de campo e as acadêmicas, todas relataram que avaliam as ações de supervisão como boas ou satisfatórias, mas que ainda precisam melhorar em alguns aspectos para que este

processo formativo seja ainda melhor e mais condizente com as diretrizes para o estágio supervisionado em Serviço Social. Com o objetivo de otimizar e facilitar a compreensão do leitor, a partir das exposições orais das supervisoras, podemos elencar os seguintes pontos de melhoria nas ações de supervisão, segundo as percepções das profissionais:

- Melhoria na efetivação de algumas atividades planejadas que não são realizadas junto aos discentes devido à sobrecarga de trabalho e priorização do atendimento às demandas da população e da instituição;
- Planejamento da supervisão que, muitas vezes, tem sido elaborado fora do horário de trabalho devido à falta de carga horária destinada para esse processo de planejamento das ações de estágio;
- Melhoria no diálogo com a supervisão acadêmica, construção de novos espaços para ações conjuntas no planejamento, acompanhamento e avaliação dos estudantes durante o processo de estágio;
- Presença mais regular nos espaços coletivos de discussão sobre o estágio construídos pela FSS/Uerj como o fórum de estágio, os cursos de extensão para supervisores, entre outros;
- Aumentar o tempo de supervisão apenas com os estagiários, criar um espaço mais frequente em que os discentes possam abordar mais diretamente suas dúvidas sobre as atividades de estágio desenvolvidas e sobre os acompanhamentos e atendimentos sociais, sem a presença dos residentes, uma vez que, a maior parte das supervisões ocorre de forma conjunta com a residência;
- Espaço apropriado para realizar a supervisão de campo; uma vez que alguns campos não têm sala reservada para isso e, portanto, o momento de supervisão é sempre atravessado por diversas intercorrências e demandas dos usuários e equipe multiprofissional;
- Melhor organização do cronograma de atividades de estágio para que não haja sobreposição com outras ações profissionais e prejudique o processo formativo dos alunos;
- Necessidade de qualificação profissional, de atualização nas discussões da categoria, pois no estágio, os estudantes sempre demandam mais conhecimento e reflexão sobre o trabalho profissional;

- Criar, cada vez mais, espaços de diálogo com os alunos em sala de aula para que exponham de forma livre suas dúvidas e inquietações relacionadas ao campo de estágio.

Todos esses aspectos já foram discutidos neste capítulo durante a análise das ações de supervisão nos diferentes campos de estágio pesquisados. São lacunas identificadas pelas próprias supervisoras, de forma consciente e crítica, entendendo a necessidade de mudança e a responsabilidade que possuem nesse processo. Esta posição das supervisoras revela o compromisso e esforço cotidiano, apesar dos desafios impostos pela realidade do trabalho profissional, da dinâmica institucional, das correlações de forças existentes, das condições de trabalho precárias, muitas vezes, de realizar ações de supervisão em consonância com o projeto de formação profissional e os princípios e valores construídos coletivamente pela categoria profissional.

No que se refere aos estagiários, dos nove entrevistados, sete declararam que a supervisão de estágio é boa e que as ações/atividades também. Relataram que aprendem muito no cotidiano do trabalho profissional junto às supervisoras de campo e que têm, na maioria das vezes, um bom apoio da supervisão acadêmica, com reflexões essenciais para a unidade teoria/prática no processo de ensino-aprendizagem do estágio e, que, esta unidade também se manifesta nos campos de estágio, durante as supervisões. Apenas dois estagiários declararam que a supervisão não é boa. Um se refere à supervisão de campo, relatando que o ponto principal é a comunicação, que não há comunicação entre os estagiários e a supervisora, não há espaço acolhedor para que possam tirar suas dúvidas, que há uma cobrança exacerbada por parte da supervisora de campo, o que atrapalha a construção e o desenvolvimento profissional, refletindo diretamente na experiência de estágio. O outro estagiário se refere à supervisão acadêmica que, apesar de se preocupar com a produção dos documentos essenciais de estágio como o relatório de estágio e diário de campo, não discute com os alunos mais profundamente sobre estes documentos, suas finalidades, conteúdo e como fazê-los; apenas concede o roteiro e pede para entregar.

Assim como as supervisoras, os discentes que avaliaram as ações de supervisão como satisfatórias, também ressaltaram pontos deste processo que podem ser melhorados para qualificar ainda mais a supervisão. No que diz respeito à supervisão de campo, os estagiários salientaram os seguintes pontos:

- Aprofundamento sobre os instrumentos e técnicas do Serviço Social, sem deixar de lado as discussões teóricas com textos que auxiliam no entendimento da realidade do campo, pois ao chegarem no estágio não conhecem nada e, muitas vezes, é difícil apreender todo esse conjunto rapidamente;
- Elaboração do plano de estágio, uma vez que, muitos alunos não têm plano de estágio ou não tiveram acesso a ele. Dar maior atenção a esta construção com a participação dos alunos e da supervisão acadêmica para organizar melhor as atividades do estágio;
- Ampliação dos momentos de supervisão cotidiana, durante a realização das atividades de estágio, pois estes são atravessados e/ou interrompidos por demandas emergentes da população usuária, pela sobrecarga de tarefas da supervisora, pelo volume de atendimentos e trabalho, entre outros.

Já com relação à supervisão acadêmica, os estagiários destacaram os seguintes pontos:

- Melhoria na articulação entre a docente e as supervisoras de campo, estimulando um diálogo constante para fortalecer a supervisão de estágio;
- Melhoria na interação entre professor e aluno, buscando dar ênfase nas necessidades de cada um, já que são muitas áreas diferentes na mesma turma.

Interessante observar que estes aspectos levantados pelos estagiários são muito importantes para a experiência de estágio e fazem referência a alguns princípios norteadores para o estágio, já apontados neste trabalho, tais como: a indissociabilidade entre estágio, supervisão acadêmica e de campo, a articulação entre as dimensões profissionais, articulação entre formação e exercício profissional e a unidade teoria/prática, o que revela que, mesmo sem terem conhecimento sobre as normativas do estágio, devido ao processo de supervisão que vem sendo realizado, seja acadêmico ou de campo, conseguem ter elementos suficientes para fazer uma avaliação crítica deste processo e pensar como melhorá-lo.

Toledo (1984), ao abordar a temática da supervisão em Serviço Social, aponta que o objetivo primeiro da supervisão é a formação profissional. Sendo assim, é preciso ter clareza do perfil de profissional que se quer formar, a direção ou intenção da supervisão. Isto pressupõe partir de uma concepção de profissão. No processo de supervisão, o perfil de profissional que se quer formar depende da concepção de profissão que o supervisor tem, ou seja, como ele entende o Serviço Social e seu

significado. Esta concepção está atrelada a uma determinada matriz teórico-metodológica e ético-política que define este perfil.

Portanto, se o assistente social busca orientar sua ação pelos princípios do Código de Ética vigente e pelos valores do projeto ético-político do Serviço Social, este apresenta uma determinada concepção da profissão que irá nortear o seu trabalho profissional e, também, o exercício da supervisão. Nas palavras de Toledo,

> apreender o significado social da profissão inserido na divisão social e técnica de trabalho, a partir da constante e diária problematização do cotidiano da prática, expressado em ações concretas, é o próprio conteúdo da supervisão, direcionada à formação de um tipo de profissional. [...] Assim, é preciso pensar e optar que profissional, qual a concepção de profissão que orienta o exercício da supervisão (1984, p. 73).

Desta forma, o processo de supervisão deve ser pautado na abordagem do Serviço Social como um tipo de especialização do trabalho coletivo, situado no interior da divisão sociotécnica do trabalho, que participa da reprodução das relações contraditórias da sociedade capitalista, buscando no cotidiano do estágio, fazer com que as normativas de estágio e da profissão sejam norteadoras do trabalho profissional.

Neste sentido, como explicita Teixeira (2024), é essencial adotar um rigor próprio da perspectiva marxista para compreender as especificidades da sociedade brasileira e as mudanças decorrentes da reestruturação produtiva. Essa abordagem é indispensável para entender o significado social da profissão. Por isso, a compreensão adequada do método na teoria social marxista torna-se um requisito fundamental para apreensão correta do projeto de formação e orientar a construção da intervenção profissional.

Este rigor teórico é fundamental para a formação de assistentes sociais, uma vez que é preciso desenvolver as habilidades e competências necessárias à intervenção profissional, fundamentadas na integração dos três núcleos de formação estabelecidos nas Diretrizes, bem como na Lei de Regulamentação da Profissão e no Código de Ética Profissional.

Ressalta-se que todas estas normativas são fundamentais para o trabalho do assistente social, mas Vinagre (2019) destaca que o Código de Ética, como uma das maiores expressões do projeto ético-político, contém um caráter político-pedagógico educativo, norteador de seu caráter de imperiosidade. Essas duas dimensões apontam, enquanto uma totalidade indivisível, o "dever e o ser" do exercício profissional diretamente voltado ao atendimento à população e à formação

profissional/produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que se constitui como uma referência privilegiada e indispensável ao estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central analisar a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas pelas supervisoras de campo e supervisoras acadêmicas do Complexo de Saúde da Uerj buscando compreender como as ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas se articulam com as Diretrizes Curriculares e Política Nacional de Estágio da ABEPSS, e demais legislações e/ou resoluções que definem os rumos para o estágio em Serviço Social; levando em consideração a função social desse espaço de formação profissional vinculado a uma Universidade. Também buscamos identificar os limites e as possibilidades que se apresentam a partir da prática das supervisoras de campo, acadêmicas e estagiários, como estes sujeitos entendem/percebem as ações de estágio supervisionado, analisando como a supervisão direta de estágio se insere nos processos de trabalho em que as supervisoras de campo e acadêmicas estão imersas nos diferentes campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj, levando em consideração o projeto de formação profissional e o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro. Para tanto, a pesquisa se estruturou a partir de três eixos: as exposições orais dos sujeitos envolvidos (supervisoras de campo, acadêmicas e estagiários), os registros oriundos da observação das supervisões de campo e os documentos institucionais referentes ao processo de estágio.

Iniciamos nossa análise e reflexão a partir da discussão dos objetivos profissionais, por compreendermos que a forma como nós, assistentes sociais, respondemos às requisições institucionais e às demandas que se apresentam no cotidiano de trabalho está diretamente vinculada aos objetivos que orientam o exercício profissional e à direção social conferida às nossas ações. Essa perspectiva repercute diretamente no processo de formação dos estudantes em estágio, uma vez que eles constroem sua aprendizagem a partir da observação e da vivência compartilhada com seus supervisores de campo. Assim, a supervisão de estágio implica uma expressiva responsabilidade, exigindo permanente atenção, reflexão crítica e investimento contínuo na qualificação profissional.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a existência de tensões entre os objetivos profissionais e os objetivos institucionais. A maior parte das assistentes sociais que atuam como supervisoras de campo afirmou que essa relação é marcada

por contradições, ora apresentando convergências, ora divergências entre os propósitos da profissão e aqueles estabelecidos pelas instituições. Entre os fatores apontados para justificar esse desalinhamento destacam-se: práticas voltadas ao controle da classe trabalhadora; a centralidade no manejo de conflitos institucionais; a defesa do SUS apenas no plano discursivo, em contraste com práticas fortemente orientadas pelo modelo biomédico; a predominância da lógica produtivista em detrimento das ações coletivas de educação em saúde; a pressão institucional pela liberação de leitos hospitalares mesmo na ausência de justificativa clínica; e a formação de recursos humanos direcionada prioritariamente às exigências do mercado de trabalho, com reduzido espaço para a reflexão crítica.

Em relação às supervisoras acadêmicas, os dados também revelaram a presença de contradições no âmbito universitário. Entretanto, elas ressaltaram o compromisso da Faculdade de Serviço Social da UERJ em manter suas ações alinhadas aos objetivos profissionais e aos princípios ético-políticos assumidos pela categoria, especialmente no que se refere à formação profissional. Nesse sentido, enfatizaram o investimento na qualidade do ensino, no desenvolvimento da criticidade e na construção de espaços democráticos de formação e participação dentro da universidade.

Dessa maneira, evidencia-se que a contradição existente entre os objetivos institucionais e profissionais expressam determinações próprias da inserção histórica do Serviço Social na sociedade capitalista. Isso porque a profissão se constitui como uma das respostas socialmente construídas para o enfrentamento das expressões da questão social, assumindo um lugar marcado por disputas, limites e possibilidades decorrentes das próprias contradições dessa sociabilidade.

No que tange às percepções sobre o estágio, os resultados evidenciaram que o estágio supervisionado constitui um campo de aprendizado fundamental, no qual se expressam tanto potencialidades quanto contradições. As exposições orais dos sujeitos participantes revelaram a importância do espaço de supervisão como mediação entre teoria e prática, reafirmando seu papel no fortalecimento de uma identidade profissional crítica e de uma formação profissional de qualidade. Ao mesmo tempo, emergiram desafios relacionados às condições objetivas de trabalho, à sobrecarga de demandas institucionais e às tensões geradas pela precarização dos serviços de saúde, que repercutem diretamente no processo formativo.

Do ponto de vista das supervisoras de campo, de forma geral, emergiram elementos que expressam tanto o compromisso com a formação crítica e de qualidade quanto os limites impostos pelas condições objetivas de trabalho. A sobrecarga de demandas institucionais, a carência de recursos humanos e materiais e a precarização do trabalho no âmbito da saúde foram indicadas como barreiras que impactam diretamente a efetividade das ações de supervisão, algo também enfatizado pelos estagiários durante a pesquisa. Apesar disso, os relatos evidenciaram esforços permanentes em manter a coerência com o projeto ético-político, traduzidos em práticas que priorizam a defesa dos direitos sociais e a construção de estratégias coletivas de intervenção.

As supervisoras acadêmicas, por sua vez, ressaltaram as dificuldades de articulação entre a universidade e os campos de estágio, o que, em muitos momentos, compromete a necessária unidade entre a dimensão formativa e o exercício profissional. Ainda assim, reconheceram a importância do Complexo de Saúde da Uerj como espaço formador singular, na medida em que reúne diferentes unidades docentes-assistenciais, oportunizando ao estudante uma visão ampliada das políticas públicas de saúde e das múltiplas expressões da questão social nesse âmbito. Existem iniciativas importantes por parte das supervisoras acadêmicas na construção dessa relação mais estreita com os campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj, como o uso das TIC´s para fortalecer a comunicação, reunião com as supervisoras para planejar e avaliar o semestre, mas ainda com lacunas no que tange ao planejamento do estágio, a elaboração do plano de estágio de forma conjunta com os três sujeitos que compõem o processo de estágio supervisionado, aspecto que apareceu nas exposições orais das supervisoras de campo e dos estagiários também.

Aqui temos um ponto crucial que é o planejamento do processo de estágio supervisionado. Isto porque, entendemos que o que dá caráter a direção social também é o planejamento das ações de supervisão. Ao escolhermos como vamos realizar a supervisão, que atividades de estágio serão realizadas, que subsídios teremos para refletir sobre o cotidiano profissional junto aos estudantes, de que forma construiremos o plano de estágio etc., todas essas escolhas não são neutras, elas ocorrem a partir de um referencial teórico-metodológico e ético-político que dá a direção das nossas ações como assistentes sociais e isso se transparece no planejamento. Por isso, fortalecer esse ponto é fundamental se queremos construir ações de supervisão de estágio em consonância com o nosso projeto de formação

profissional da ABEPSS e os compromissos assumidos pela categoria, contidos no atual projeto profissional crítico do Serviço Social brasileiro.

Ainda com relação a integração entre unidade de ensino e campo de estágio, gostaríamos de ressaltar que, durante a pesquisa, ficou evidente que a PPC é o campo que possui maiores avanços nessa direção, com várias atividades coletivas entre supervisoras de campo, acadêmicas e estagiários consolidadas, tais como: reuniões de planejamento e avaliação semestrais, supervisões ampliadas com a participação de todos os sujeitos, seminário de estágio supervisionado como atividade de culminância do semestre, etc, o que tem fortalecido significativamente as ações de supervisão direta de estágio neste campo do Complexo de Saúde da Uerj.

As exposições orais dos estagiários revelaram que a vivência no campo lhes possibilitou um contato direto com a realidade concreta dos serviços de saúde, permitindo a compreensão das mediações necessárias entre o conhecimento adquirido na universidade e as demandas sociais que atravessam o cotidiano do trabalho profissional. Destacaram, ainda, o papel da supervisão como suporte fundamental no enfrentamento das dificuldades, no amadurecimento das competências técnico-operativas e no fortalecimento das demais dimensões profissionais, o que se traduz em uma formação profissional mais qualificada.

As observações realizadas e a análise documental confirmaram que o estágio no Complexo de Saúde da Uerj, embora marcado por dificuldades estruturais e por insuficiência de recursos, relacionadas às condições e processos de trabalho das supervisoras, configura-se como um espaço fértil de aprendizado, de resistência e de afirmação do projeto ético-político do Serviço Social, constatando a tese inicial do nosso trabalho de que o Complexo de Saúde da Uerj se constitui nesse espaço por ser composto por unidades de saúde universitárias, que abarcam melhores condições para realização de ações de supervisão com maior qualidade.

A documentação analisada — relatórios, planos de estágio e documentos institucionais — evidenciou a produção de conhecimento resultante das experiências de supervisão, ainda que, muitas vezes, não sistematizada da melhor forma, apontando a necessidade de fortalecer práticas de reflexão coletiva entre supervisoras (de campo e acadêmicas) e estagiários, sobretudo no que diz respeito a construção do plano de estágio. Importante ressaltar que as supervisoras de campo e acadêmicas desempenham papel central na construção coletiva desse processo, ainda que

enfrentem limites decorrentes das contradições próprias das políticas sociais e da organização institucional.

Segundo Teixeira (2024), o estágio deve proporcionar ao estudante a compreensão integrada de todos os componentes curriculares, funcionando como uma síntese de sua formação. Os conteúdos abordados na supervisão precisam contribuir para o entendimento da complexidade das relações de produção e reprodução social às quais os indivíduos estão submetidos, bem como das expressões da questão social. Além disso, devem possibilitar a análise das condições objetivas em que o trabalho profissional se realiza, exigindo a articulação entre os conteúdos dos núcleos de fundamentação das Diretrizes Curriculares. Esses três núcleos permitem tanto examinar a realidade e o significado social da profissão no contexto da sociedade capitalista, quanto compreender a origem e o desenvolvimento da questão social, reconhecendo-a como resultado do capitalismo na particularidade brasileira. Nesse sentido, podemos perceber com a análise documental e as observações das supervisões que, as temáticas abordadas nas supervisões e, consequentemente, aprofundadas nos relatórios de estágio analisados, perpassavam a realidade cotidiana do trabalho profissional e do estágio, buscando sempre trazer reflexões que fizessem as mediações entre a teoria e a prática, manifestadas nas diferentes expressões da questão social que surgem no âmbito da saúde.

Portanto, ao pensarmos nas ações de supervisão direta de estágio, é fundamental refletir a partir do projeto de formação da profissão e dos valores e princípios do projeto ético-político para conduzirmos uma supervisão de forma crítica e numa perspectiva de totalidade, promovendo uma formação de qualidade para que o estudante esteja preparado para atuar futuramente como profissional diante das manifestações da questão social.

Nesse sentido, gostaríamos de enfatizar os principais aspectos identificados na pesquisa para a melhoria das ações de supervisão de estágio no Complexo de Saúde da Uerj, como indicativos no fortalecimento de ações cada vez mais qualitativas e críticas em sintonia com as Diretrizes Curriculares, a Política Nacional de Estágio da ABEPSS, e demais legislações e/ou resoluções que definem os rumos para o estágio em Serviço Social, apoiadas no projeto de formação profissional e no projeto ético-político brasileiro. Dentre os principais aspectos, podemos destacar: melhor organização do planejamento da supervisão e da carga horária das supervisoras para que este não seja realizado fora do horário; maior diálogo com a supervisão

acadêmica, construção de novos espaços para ações conjuntas no planejamento, acompanhamento e avaliação dos estudantes durante o processo de estágio; ampliação da presença das supervisoras de campo nos espaços coletivos de discussão sobre o estágio construídos pela FSS/Uerj como o fórum de estágio, os cursos de extensão para supervisores, entre outros, fortalecendo a integração entre supervisão de campo e acadêmica; aumento do tempo de supervisão apenas com os estagiários, criando um espaço mais frequente onde os discentes possam abordar mais diretamente suas dúvidas sobre as atividades de estágio desenvolvidas e sobre os acompanhamentos e atendimentos sociais, sem a presença dos residentes, uma vez que, a maior parte das supervisões ocorre de forma conjunta com a residência; espaço apropriado para realizar a supervisão de campo; uma vez que alguns campos não têm sala reservada para isso e, portanto, o momento de supervisão é sempre atravessado por diversas intercorrências e demandas dos usuários e equipe multiprofissional; melhor organização do cronograma de atividades de estágio para que não haja sobreposição com outras ações profissionais e prejudique o processo formativo dos alunos; necessidade de qualificação profissional, de atualização nas discussões da categoria, para ampliação do conhecimento e reflexão sobre o trabalho profissional; maior atenção à elaboração do plano de estágio com a participação dos alunos e da supervisão acadêmica para organizar melhor as atividades do estágio; ampliação na articulação entre as docentes e as supervisoras de campo, estimulando um diálogo constante para fortalecer a supervisão de estágio; maior interação entre professor e aluno, buscando dar ênfase nas necessidades de cada um, já que são muitas áreas diferentes na mesma turma.

Um outro aspecto muito significativo que identificamos durante a pesquisa no que se refere às melhorias das ações de supervisão, diz respeito ao conhecimento dos estudantes sobre as normativas para o estágio em Serviço Social. Os estagiários tinham apenas um conhecimento superficial sobre as normativas, e somente um deles mencionou a lei geral de estágio, sem, no entanto, aprofundar-se em sua leitura. Esse dado evidenciou a necessidade urgente, tanto para o Complexo de Saúde da Uerj quanto para o FSS/Uerj, de discutir e refletir sobre esse tema nas atividades de estágio, que são fundamentais para a formação profissional. Percebe-se que os relatos das supervisoras estão diretamente ligados a essa falta de conhecimento dos estudantes, já que em diversas ocasiões destacaram a importância de retomar esses aspectos, considerados por elas como essenciais. Contudo, atualmente, muitas delas

reconhecem que não têm conseguido refletir sobre tais questões em sua prática profissional, o que, por consequência, impacta o processo de supervisão junto aos alunos. Ainda assim, ao avaliarem as ações de supervisão de estágio, os estudantes trouxeram aspectos condizentes com as diretrizes para a realização do estágio supervisionado de acordo com as normativas, mesmo que de forma indireta, o que pode evidenciar o reflexo de uma formação crítica e qualitativa, tanto no que se refere à supervisão acadêmica, quanto à supervisão de campo.

Durante a pesquisa também identificamos, a partir dos depoimentos trazidos pelos estagiários, a dificuldade de algumas supervisoras de campo na condução das atividades de supervisão, no que se refere ao planejamento, à própria condução do processo de ensino-aprendizagem, às mediações necessárias entre a teoria e a prática e à articulação entre as dimensões profissionais, privilegiando, algumas vezes, apenas a dimensão técnico-operativa. Como refletimos no trabalho, estas dificuldades podem estar associadas à falta de capacitação para exercer essa atribuição da supervisão de estágio, a sobrecarga de trabalho, que, muitas vezes, inviabiliza uma maior dedicação à tarefa da supervisão e, também, ao próprio processo formativo das supervisoras. Nesse sentido, compreendemos que algumas ações poderiam ser pensadas para minimizar essas dificuldades, tais como: parcerias entre os campos de estágio e núcleos e projetos de extensão da FSS/Uerj como forma de fortalecer a articulação entre unidade de formação acadêmica e campos de estágio e o fomento de espaços de reflexão sobre o trabalho profissional e estágio; parceria com professores que possam prestar assessoria aos campos de estágio, dialogando e capacitando as supervisoras de campo para a atividade de supervisão direta de estágio; continuidade da oferta de cursos para supervisores de campo pela CEE da FSS/Uerj, mas, focando na reflexão do trabalho profissional e da supervisão de estágio e oferta de disciplinas eletivas sobre supervisão de estágio na FSS/Uerj, pois não há um espaço no processo de graduação, pelo menos de forma direta, para refletir e capacitar os futuros profissionais para esta atribuição privativa do Serviço Social, tão importante e essencial para a formação de assistentes sociais.

Diante do exposto, é possível afirmar que o estágio supervisionado no Complexo de Saúde da Uerj, de um lado, contribui de forma decisiva para a formação de um perfil profissional crítico, articulado às demandas contemporâneas e alinhado ao projeto ético-político do Serviço Social; e de outro, revela os limites e dilemas

impostos pelas condições objetivas de trabalho e pelas contrarreformas do ensino superior e da saúde pública, que incidem diretamente sobre o processo formativo.

Logo, os campos de estágio supervisionado do Complexo de Saúde da Uerj são espaços vivos de disputas, aprendizagens e produção de conhecimento, cuja continuidade e fortalecimento exigem investimentos institucionais, com maior valorização institucional da supervisão; valorização do trabalho docente; investimentos em condições de trabalho adequadas para as supervisoras de campo e acadêmicas. Nesse sentido, é importante ressaltar que, atualmente, o número de assistentes sociais nas unidades de saúde do Complexo não é suficiente para dar conta das demandas colocadas ao Serviço Social, com o aumento de especialidades e ambulatórios, além da falta de investimento na área da saúde na Uerj, com cada vez menos recursos tanto no que se refere aos insumos para procedimentos clínicos e à falta de recursos estruturais adequados para um melhor atendimento à população e melhores condições de trabalho para os profissionais de saúde, inclusive as assistentes sociais. Fato que também dificulta a abertura de novas vagas de estágio em Serviço Social dentro do Complexo de Saúde da Uerj. No que tange às supervisoras acadêmicas, o número reduzido de docentes com a falta de concursos públicos para ampliação de vagas (hoje só temos a realização de concursos para vagas de vacância) é fator dificultador para a garantia de melhores condições para a realização de todas as atribuições que compõem a supervisão acadêmica, com mais turmas de estágio associadas à menos campos de estágio e mais professores, o que facilitaria a integração entre unidade de ensino e campos de estágio e maior carga horária para outras tarefas que vão além da sala de aula, como já destacamos durante o nosso estudo.

Além disso, é necessário o estímulo à sistematização das experiências e fortalecimento do diálogo permanente entre universidade e campo de estágio e reconhecimento do estágio como um lócus essencial de formação profissional e de defesa do projeto ético-político da profissão.

Ainda refletindo sobre a continuidade e o fortalecimento das ações de supervisão de estágio no Complexo de Saúde da Uerj, observamos que a pesquisa evidenciou que a permanência dos estudantes na universidade está intimamente relacionada ao protagonismo da Uerj na implementação das políticas de cotas raciais e sociais no Brasil. Os dados também destacam que, na instituição, essas políticas

foram concebidas de forma articulada à assistência estudantil desde sua implantação, configurando um importante diferencial em comparação com outras universidades.

Entretanto, a universidade precisa avançar na garantia de bolsas para os estágios, sobretudo os obrigatórios, uma vez que é um momento fundamental para o processo formativo dos estudantes. Muitos campos de estágio das unidades de saúde docentes assistenciais do Complexo, que são campos exclusivos da Uerj, não são contemplados com bolsas, mesmo sendo bem avaliados pelo CETREINA - setor responsável pela gestão, organização e concessão das bolsas - aspecto que deveria ser priorizado pela universidade na administração do seu orçamento. Esse fato, muitas vezes, traz prejuízos para a formação, sobretudo para alunos do curso de Serviço Social que são provenientes das periferias do Rio de Janeiro e a bolsa auxilia significativamente na sua permanência e continuidade nas atividades, já que o estágio tem uma carga horária obrigatória para ser cumprida, o que pressupõe, garantia de transporte, alimentação, estudo, etc.

Dessa maneira, é fundamental olharmos para todos os aspectos levantados e criar estratégias possíveis dentro da universidade para que possamos contribuir na potencialização do estágio como um espaço de resistência às tendências conservadoras e de reafirmação do compromisso do Serviço Social brasileiro com a defesa dos direitos e dos interesses da classe trabalhadora e com a construção de um projeto societário democrático e emancipatório.

Conforme destaca Teixeira (2024), a implementação e a continuidade dessa direção social no projeto de formação profissional enfrentam inúmeros desafios. Enfrentamentos internos à própria categoria, no âmbito universitário e na realidade social, fazem parte tanto dos cursos quanto do exercício profissional cotidiano. Esse projeto esbarra em limites institucionais e só poderá se concretizar por meio das escolhas individuais e coletivas, de professores, estudantes da graduação e da pós-graduação, supervisores de campo e também das lideranças das entidades representativas da categoria. Esperamos, com nosso trabalho, termos contribuído para as reflexões acerca do estágio supervisionado e das ações de supervisão direta de estágio, não só no Complexo de Saúde da Uerj e FSS/Uerj, mas também, para todos os assistentes sociais, supervisores e pesquisadores que estão ou irão refletir sobre esta temática.

Acreditamos que defender o projeto de formação profissional do Serviço Social é uma tarefa de toda a categoria. Atualizar os debates e desafios emergentes do

cotidiano no que se refere à formação profissional e, no nosso caso, ao estágio supervisionado, à luz da direção social da profissão, por meio de pesquisas e estudos que nos façam compreender melhor a realidade e atuar sobre ela de forma crítica e competente é defender a direção social crítica construída pela categoria profissional. Assim, reafirmamos o desejo de continuidade e fortalecimento do projeto de formação profissional, bem como da direção social crítica construída pela categoria.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. *In:* **Serviço Social & Sociedade: o serviço social no século XXI***,* São Paulo, n. 50, p. 143-171,1996.

ABEPSS, CRESS RJ, CFESS, ENESSO - **Trabalho e Ensino Remoto Emergencial.** Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/1NotaForumNacional2020.pdf. Acesso em: 20 ago 2022.

ABEPSS*.* **ABEPSS se manifesta pela suspensão das atividades de Estágio Supervisionado em Serviço Social.** abril, 2020. Disponível em: https://www.abepss.org.br/noticias/coronavirus-abepss-semanifesta-pelasuspensao-das-atividades-de-estagio-supervisionado-em-servicosocial-367. Acesso em: 20 ago 2022.

ABEPSS. Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – Abepss. *In:* **Revista Temporalis,** Brasília, ano 1, n. 17, p. 162-202, jan/jul, 2009.

ALENCAR, M. M. T. de. A faculdade de Serviço Social da UERJ na década de sessenta. *In:* **Revista Em Pauta**, UERJ/FSS, 1994, p.25-32.
ALMEIDA, N. L. T. de. Curso noturno e trabalhador-aluno: uma primeira aproximação da situação da Uerj. *In:* **Revista Em Pauta**, UERJ/FSS, n.8 ,1996, p.13-34.
ALMEIDA, N. L. T. de. Retomando a Temática da sistematização da prática em Serviço Social. *In:* MOTA, A. E. *et al (*Org). **Serviço social e saúde. Formação e Trabalho Profissional.** São Paulo: Cortez, 2006.
ALMEIDA, N.L.T. de. e ALENCAR, M.M.T. de. **Serviço Social: trabalho e políticas públicas.** São Paulo: Saraiva, 2012.
ALMEIDA, C.C. L de; DUARTE, M. J. de O. Cuidado em saúde. *In:* MATOS M. C.; BERNARDO M. H. J.; VELOSO, R.; OLIVEIRA, D. L. de, SOUZA, R. (orgs). **Dicionário Crítico do Serviço Social na Saúde.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2024, p.145-150.

ALVES, E. M. Supervisão de campo. In: MESQUITA, A.P. de; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (orgs). *In:* **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social.** Fortaleza: Editora Socialis, 2019.

ANDRADE, F.R.B. e CAVAIGNAC, M.D. Serviço Social e universidade em tempos de ensino remoto emergencial *In:* **Serviço Social e Sociedade***.* Cortez: São Paulo, n. 144, maio/set. 2022, p. 52-70.

ANTUNES, R. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências: informalidade, infoproletariado, (i)materialidade e valor. *In:* **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2013, 13-27.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão.** São Paulo: Boitempo, 2018.

BARBOSA, M. Educação Superior e Universidades em tempos de pandemia: alguns apontamentos *In:* ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial.** Brasília, 2021, p. 07- 22.
BARROCO, M.L.S. **Ética: fundamentos sócio-históricos.** 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2010 (Biblioteca Básica de Serviço Social) v.4.

BEHRING, E. R.; ALENCAR, M.M. T. de. Marxismo e Direção Social do curso: uma contribuição ao debate. *In:* **Revista Em Pauta - Cadernos da Faculdade de Serviço Social,** Rio de Janeiro: UERJ/FSS, 1993, v1, p.41-47.
BEHRING, E. Devastação e urgência. CILAGHI, J. e DEMIER, F. (orgs). *In:* **O neofascismo no poder (ano I): análises críticas sobre o governo Bolsonaro.** Rio de Janeiro: Consequência, 2019, p. 223-237.
BEHRING, E. R. **Fundo Público, Valor e Política Social.** São Paulo: Cortez Editora, 2021.
BORGES, M. E. S.; MATOS, M. C. As duas faces da mesma moeda: ultraneoconservadorismo e ultraneoliberalismo no Brasil da atualidade. *In:* BRAVO, M. I.; MATOS, M. C.; FREIRE, S. de M. **Políticas Sociais e Ultraneoliberalismo.** Uberlândia: Navegando, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório da 8° Conferência Nacional de Saúde.** Brasília, 1987.
_____. Código de Ética Profissional *In*: CRESS. **Assistente Social: ética e direitos Coletânea de Leis e Resoluções.** Rio de Janeiro, 2008. V. 1.
_____. Constituição Federal Brasileira promulgada em 5 de outubro de 1988. *In:* **Assistente social: ética e direitos coletâneos de leis e resoluções.** Rio de Janeiro: CRESS, 7ª região, v.1, 2008.

_____. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *In:* **Assistente Social: ética e direitos Coletânea de Leis e Resoluções.** Rio de Janeiro: CRESS, 7ª região, v.1, 2008.
_____. Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências, 1990. *In:* **Assistente Social: ética e direitos Coletânea de Leis e Resoluções.** Rio de Janeiro: CRESS, 7ª região, v.1, 2008.

_____. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. *In:* ***Assistente Social: ética e direitos Coletânea de Leis e Resoluções.*** Rio de Janeiro: CRESS, 7ª região, v.1, 2008.

_____. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.** Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm>. Acesso em: 01 abr. 2025.

_____. **Resolução nº 533, de 29 de setembro de 2008.** Regulamenta a Supervisão direta de estágio no Serviço Social. Brasília: CFESS, 2009.

_____. Presidência da República**. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 12 jan. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 17 de março de 2020.

BRAGA, M. E.; GUERRA, Y. A. D. Supervisão em Serviço Social. *In:* CFESS; ABEPSS. (Org.). **Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais.** Brasília (DF): CFESS, ABEPSS, 2009.

BRAGA, R. A vingança de Braverman: o infotaylorismo como contratempo. ANTUNES, R. e BRAGA, R. (org) *In:* **Infoproletarios.** São Paulo: Boitempo, 2009.

BRAVERMAN, H. A. divisão do trabalho. *In:* **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.

BRAVO, M. I. S. **O serviço social na contemporaneidade: desafios para a construção de uma esfera pública democrática.** Rio de Janeiro, 1999, mimeo.

_____. **Saúde e Serviço Social no Capitalismo: fundamentos sócio-históricos.** São Paulo: Cortez Editora, 2013.

BRAVO, M. I. S., PELAEZ, E. J., e PINHEIRO, W. N. As contrarreformas na política de saúde do governo Temer. *In:* **Argumentum,** 2018, v. 10(1), p. 6–23.

BRAVO, M. I. S.; MATOS, M. C. Projeto ético-político do Serviço Social e sua relação com a reforma sanitária: elementos para o debate. *In:* MOTA, Ana Elisabete et al (Orgs.). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional.** São Paulo: Cortez, 2006.

BRAVO, M. I. S.; MENEZES, J. S. B. A Política de Saúde na Atual Conjuntura: Algumas Reflexões sobre os Governos Lula e Dilma. *In:* BRAVO, M. I. S.; MENEZES, J. S. B. (Org.). **Serviço social, saúde e questões contemporâneas: reflexões críticas sobre a prática profissional.** Campinas: Papel Social, 2013.

BRAVO, M. I. S.; CORREIA, M.V.C. Desafios do Controle Social na atualidade. *In:* **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 109, p. 126-150, jan./mar. 2012.

BRAVO, M. I. S.; LIMA, J. B, de; CORREA, M.V.C. Privatização e mercantilização da saúde e crise no Rio de Janeiro: o desmonte realizado pelas organizações sociais. *In:* BRAVO, M. I.; MATOS, M. C.; FREIRE, S. de M. **Políticas Sociais e Ultraneoliberalismo.** Uberlandia: Navegando, 2020.

BRAVO, M. I. S.; PAULA, R. F. dos S. e RAICHELIS, R. Participação social e esfera pública: desafios na relação com conselhos e movimentos sociais. *In:* **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 147 n. 2 ,2024.

BRAZ, M. Notas sobre o projeto ético-político do Serviço Social. *In:* CRESS. **Assistente Social: ética e direitos coletânea de leis e resoluções.** Rio de Janeiro, região, 2008.

BORGES, M. E. S.; MATOS, M. C. As duas faces da mesma moeda: ultraneoconservadorismo e ultraneoliberalismo no Brasil da atualidade. *In:* BRAVO, M. I.; MATOS, M. C.; FREIRE, S. de M. **Políticas Sociais e Ultraneoliberalismo.** Uberlândia: Navegando, 2020. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-835cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_2da984d26e504f26bff6b82e138a90ac.pdf. Acesso em 20 ago 2022.

BURIOLLA, M.A. F. **Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis,** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
CAPUTI, L. **Supervisão de estágio em Serviço Social.** Campinas: Papel Social, 2021.
CARDOSO, P.F.G. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. *In:* **Serviço Social e Sociedade.** Cortez: São Paulo, n. 127, set./dez. 2016, p. 430-455.

CARDOSO, P.F.G. **Ética e projetos profissionais: os diferentes caminhos do Serviço Social no Brasil.** Campinas, SP: Papel Social, 2013.

CELLARD, A.; DESLAURIERS, J-P.; GROULX, L-H. et al. A análise documental. *In:* POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes, 2010, p. 295-316. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf. Acesso em: 04 jun. 2017

CFESS. **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil: Formação, condições de trabalho e exercício profissional.** Brasília (DF), 2022.

_____. **Sobre a incompatibilidade entre ensino à distância e Serviço Social.** Brasília (DF), v.1, 2015.

_____. **Código de ética profissional.** Brasília: CFESS,1947. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1947.pdf. Acesso em 01 de mar. de 2025.

_____. **Código de ética profissional**. Brasília: CFESS,1965. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1965.pdf. Acesso em 01 de mar. de 2025.

_____. **Código de ética profissional.** Brasília: CFESS,1975. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1975.pdf. Acesso em 01 de mar. de 2025.

_____. **Código de ética profissional.** Brasília: CFESS,1986. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1986.pdf. Acesso em 01 de mar. de 2025.

_____. **Parâmetros para atuação de assistentes sociais na política de saúde.** Brasília: CFESS, 2013.

COELHO, M.A. Imediaticidade na prática profissional do assistente social. *In:* **Serviço Social: temas, textos e contextos. Coletânea nova de Serviço Social.** 1ª ed. Rio de Janeiro. Ed. LumenJuris, 2010.

CORREIA, D. O trabalho superexplorado como determinação social do processo saúde doença no contexto latino-americano. *In:* VASCONCELLOS, L. C. F. *et al.* (Orgs.). **Saúde do trabalhador em tempo de desconstrução: Caminhos de luta e resistência.** Rio de Janeiro: CEBES, p. 245-247, 2021. Disponível em: <http://renastonline.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/recursos/almanaque_st.pdf>. Acesso em: 11 out. 2024.

CORREIA, M. V. C. Entre a Reforma Sanitária e o SUS: os interesses do capital na saúde. *In:* CORREIA, M. V. C. e SANTOS, V. M. dos (org.) **Reforma sanitária e Contrarreformas na saúde: interesses do capital em curso.** Maceió: Edufal, 2017. p. 67-89.

COSTA, M. D. H. da. O trabalho nos serviços de saúde e a inserção dos (as) assistentes sociais*. In:* MOTA, A. E. *et al.* (Orgs.) **Serviço Social e Saúde: Formação e trabalho profissional.** São Paulo: Cortez; ABEPSS; OPAS; Ministério da Saúde, p. 304-351, 2009.

COTRIM, V. **Trabalho produtivo em Karl Marx: velhas e novas questões.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de História Econômica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2009. pp 132-202.

DEMIER, F. Democracia e bonapartismo no Brasil pós-Golpe. CILAGHI, J. e __. (orgs). *In:* **O neofascismo no poder (ano I): análises críticas sobre o governo Bolsonaro.** Rio de Janeiro: Consequência, 2019, p. 117 -133.

DUARTE, M. J. de O. Processo de trabalho em saúde e Serviço Social: notas sobre o trabalho profissional no campo da saúde. *In:* DUARTE, M. J. de O.; ALMEIDA, C. C. L. de; MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G. de. (Orgs). **Política de Saúde hoje: interfaces & desafios no trabalho de assistentes sociais***.* Campinas, SP: Papel Social, 2014, p. 93-113.

FALEIROS, V. de P. **Saber profissional e poder institucional.** São Paulo: Cortez, 2001.

FALEIROS, V. P. Reconceituação do Serviço Social no Brasil: uma questão em movimento? *In:* **Serviço Social e Sociedade.** n. 84. São Paulo: Cortez, 2005.

FARAGE, E. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. *In:* **Serviço Social & Sociedade.** n. 140. São Paulo: Cortez, 2021 p. 48-65.

FERNANDES, R. B.; CASTRO, M. M. de C. e ZACARON, S. S. Trabalho e formação profissional nos Hospitais Universitários: impactos nas Residências em Saúde. *In:* **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 147 n. 1, 2024.

FORTI, V. **Ética, crime e loucura: reflexões sobre a dimensão ética no trabalho profissional**. 2.ed. Rio de Janeiro: LumenJuris, 2010.

FORTI, V.; GUERRA, Y. “Na prática a teoria é outra?” *In:* FORTI, V.; GUERRA, Y. (Org). **Serviço Social: temas, textos e contextos.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. Coletânea nova de Serviço Social.

FORTI, V. Pluralismo. In: MESQUITA, A.P. de; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (orgs). *In:* **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social.** Fortaleza: Editora Socialis, 2019.

FORTI, V. e SANTOS, T. P. dos. Serviço Social, condições de trabalho no sistema penal e formação profissional: notas em prol de um debate necessário. *In:* MELO, A. I. S. C.; CARDOSO, I. C. da C.; FORTI, V. L. (Org.) **Trabalho, reprodução social e Serviço Social: desafios e utopias.** Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2020, p. 137-158.

FORTI, V; VALLE, J. e MAURÌCIO, J. Projeto ético-político do Serviço Social: breves contribuições às polêmicas “interminadas” e/ou intermináveis. *In:* VASCONCELOS, A. M., ALMEIDA, N.L.T. de.; VELOSO, R. C. (Org.) **Serviço Social em tempos ultraneoliberais.** Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2021, p. 25-43.

FORTI, V. e COELHO, M. Contribuição à crítica do projeto ético-político do Serviço Social: considerações sobre fundamentos e cotidiano institucional. *In:* FORTI, V. GUERRA, Y (orgs). **Projeto Ético-Político do Serviço Social: contribuições a sua crítica.** 2 ed. Campinas: Papel Social, 2022. pp. 25-49.

FORTI, V.; CUNHA, A; PEQUENO, L. Serviço Social, Projeto Profissional e Neoconservadorismo: reflexões acerca da formação e do cotidiano profissionais. FORTI, V; MENEZES, J e MENEZES, A. (Orgs). *In:* **Neoconservadorismo e Serviço Social: reflexões, polêmicas e questões atuais**. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2024, p. 29-62

FRANCO, R. M. Faculdade de Serviço Social da UERJ: Adolescente quinquagenária. *In:* **Revista Em Pauta**, UERJ/FSS, 1994, p.33-41.
FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FSS/UERJ – Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Censo estudantil da graduação em Serviço Social – Tabelas. Rio de Janeiro:** FSS/UERJ, 2023, 136 p. Disponível em: <http://www.graduass.uerj.br/pdfs/tabelas-censo.pdf >. Acesso em: 02 ago. 2024.

GAMA, A. de S. "Entre o Trabalho e a Família" - Contradições das Respostas Públicas às Reconfigurações da Divisão Sexual do Trabalho. *In:* DUARTE, M. J. de O. e ALENCAR, M. M. T. de ALENCAR (orgs). **Família & Famílias: Práticas**

Sociais e Conversações Contemporâneas, Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2ª edição, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.
GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In:* MINAYO, M.C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994, p. 67-80. Disponível em: < https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf >. Acesso em: 17 fev. 2021.
GONÇALVES, P. P. e SILVA, C.N. Educação a distância e formação profissional do/da assistente social: elementos para o debate. *In:* **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 90-100, jan./abr. 2020.

GRANEMANN, S. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. *In:* **Revista em Pauta**. n. 20. Rio de Janeiro: FSS/UERJ, 2007. pp 57-68.

GUAZZELLI, A. e ADRIANO, A. L. Formação Profissional em Serviço Social: Fundamentos e desafios ético-políticos. *In:* ***Revista Temporalis***, Brasília (DF), ano 16, n. 31, jan/jun. 2016.
GUERRA, Y. **A Instrumentalidade do Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1995.
_____. O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. *In:* **Serviço Social & sociedade***. Especial:* projeto profissional e conjuntura. São Paulo, n. 91, p 5-33, 2007.

_____. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. *In:* SANTOS, C. M.; BACKX, S.; GUERRA, Y. (Orgs.). **A dimensão técnico operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos.** 2. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 45-74.
_____. O estágio supervisionado como espaço de síntese da unidade dialética entre teoria e prática: o perfil do profissional em disputa. *In*: **A Supervisão de Estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016, p.101-124. (Coletânea nova de Serviço Social).

_____. Consolidar avanços, superar limites e enfrentar desafios: os fundamentos de uma formação profissional crítica. *In:* GUERRA, Y; LEWGOY, A.M.B. et al (orgs). **Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica.** Campinas: Papel Social, 2018, pp. 25-46.

IAMAMOTO, M. V; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil.** 12 ° edição. São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, M.V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos.** São Paulo: Cortez, 2000.

IAMAMOTO, M.V. **Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. *In*: **Serviço social e Saúde. Formação e trabalho profissional.** São Paulo: Ministério da Saúde, 2006, p.1-37.

_____. O Serviço Social na cena contemporânea. *In:* CFESS. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS, 2009, p.15-50.

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

_____. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do(a) assistente social na atualidade. *In:* CFESS. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**, Brasília/DF, CFESS, 2012, p. 33-74

LESSA, S. E. do C. Assistência estudantil brasileira e a experiência da Uerj: entre a inovação e o atraso na atenção ao estudante. *In:* **Revista Em Pauta**, Rio de janeiro: UERJ/FSS, 1o Semestre de 2017 - n. 39, v. 15, p. 155 -175.

LEWGOY, A. M. B. **Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios para a formação e o exercício profissional.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A Supervisão de Estágio na Formação em Serviço Social: novas configurações e desafios. *In*: **Sociabilidade burguesa e Serviço Social.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 283-310. (Coletânea nova de Serviço Social).
_____. Os instrumentos legais e políticos do estágio supervisionado em Serviço Social na defesa da qualidade profissional. *In*: **A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016, p. 125-151. (Coletânea nova de Serviço Social).
_____. Estágio supervisionado em Serviço Social em tempos de Ensino Remoto Emergencial. *In:* ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial.** Brasília, 2021, p. 23- 33. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611_formacao-em-servico-sociale-o-ensino-remoto-emergencial-20210614134448508248O.pdf. Acesso em: 20 ago 2022.

LEMOS, E. L. de S. Diretrizes Curriculares. In: MESQUITA, A.P. de; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (orgs). *In:* **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social.** Fortaleza: Editora Socialis, 2019, p.81-88.

LEMOS, R. Contrarrevolução e ditadura. Ensaio sobre o processo político brasileiro pós-1964. *In:* **Marx e marxismos**, n.2, p. 132, Niterói: Niep-Marx, 2014.

LIMA, J. B. de. O projeto profissional do Serviço Social em debate: Entre a intenção de ruptura e as tendências do neoconservadorismo. *In:* **Revista Temporalis,** Brasília (DF), ano 17, n. 33, p. 15-39, jan./jun. 2017. Disponível em: < https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14273/pdf >. Acesso em: 10 mar 2024.

LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. *In:* PEREIRA, L. D; ALMEIDA, N.L.T.de (orgs.) **Serviço Social e Educação.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012, p.1-26. (Coletânea nova de Serviço Social).

MANCEBO, D. Características mais marcantes na história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro:1950/1972. *In:* **Revista Em Pauta**, UERJ/FSS, 1994, p.5-12.
MATOS, M. C. **Serviço Social, Ética e Saúde: reflexões para o exercício profissional.** São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **A pandemia do coronavírus (COVID-19) e o trabalho de assistentes sociais na saúde**, mimeo 2020.

_____. **O neofascismo da política de saúde de Bolsonaro em tempos perigosos da pandemia da Covid-19**., 2020. Disponível em: http://pelasaude.blogspot.com/, blog do projeto de pesquisa e extensão da UERJ Pela Saúde. Acesso em: 20 ago 2024.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. Metodologia qualitativa e quantitativa. *In:* MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. Metodologia científica. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007, p. 269-288.

MARX, K. **O capital.** Crítica da economia política. Livro I, v.1, Cap. XII, 2004.

_____. Processo de Trabalho e processo de valorização. *In:* ANTUNES, R. (Org). **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. *In:* ANTUNES, R. (Org). **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Salário, preço e lucro. *In:* ANTUNES, R. (Org). **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 3ª edição, 2008.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELO, D. O bolsonarismo como fascismo do século XXI. *In:* REBUÁ, E; COSTA, R; GOMES, R. L. R; e CHABALGOITY, D. **(Neo)fascismos e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil.** Rio de Janeiro: Mórula, 2020. p. 12-46.

MENEZES, M. T.; LUSTOSA, M. das G. Reflexões sobre o ensino da prática no Serviço Social e os impasses para a consolidação do projeto ético-político profissional. *In:* **Serviço Social: Temas, textos e Contextos.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p.103-120. (Coletânea nova de Serviço Social).

MESQUITA, A.P. de Supervisão acadêmica. In: MESQUITA, A.P. de; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (orgs). *In:* **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social.** Fortaleza: Editora Socialis, 2019.

MINAYO, M. C. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? *In:* **Caderno de Saúde Pública.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz - Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), 9 (3), jul/set, 1993, p.239-262.
MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 6 ed. São Paulo/Hucitec; Rio de Janeiro/ABRASCO, 1999.
_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 29. ed., 2010. (Coleção Temas Sociais).

MIOTO, R. Relatório e Diário de campo. *In:* MESQUITA, A.P. de; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (orgs). In: **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social.** Fortaleza: Editora Socialis, 2019, p.166-171.

MIRANDA, G. M.; MANGINI, F. N. da R. Trabalho em equipe interdisciplinar na contemporaneidade: limites e desafios. *In:* **Revista Sociedade em Debate,** Pelotas, v. 26, n. 3, p. 177-193 set./dez, 2020.

MONNERAT, G. L.; SENNA, M. C. Seguridade Social no Brasil: dilemas e desafios. *In:* MOROSINI, M. V.; REIS, J. R. F. **Sociedade, Estado e direito à saúde***.* Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007.

MOTA, A. E. e RODRIGUES, M. O legado do Congresso da Virada em tempos de conservadorismo reacionário. *In:* **Revista Katálysis,** v. 23 n. 2: 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592020v23n2p199. Acesso em: 20 ago 2022.

MOURA, M.L.S.; FERREIRA, M.C. Escolha da técnica de coleta de dados. *In:* **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação.** Rio de Janeiro; EDUERJ, 2005, p. 54-79.
MUNIZ, M. A do N. Trabalho coletivo em saúde. *In:* MATOS, M. C.; BERNARDO, M. H. J.; VELOSO, R.; OLIVEIRA, D. L. de; SOUZA, R. (orgs.). **Dicionário Crítico do Serviço Social na Saúde.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2024, p. 404-409.
NETTO, J.P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. *In:* CFESS*.* **Capacitação em Serviço Social e Política Social – Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais.** Módulo 1. Brasília (DF), 1999.

_____. **Ditadura e serviço social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Capitalismo monopolista e serviço social.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O movimento de reconceituação – 40 anos depois*. In:* **Serviço Social & Sociedade.** n. 84. São Paulo: Cortez, 2005.
_____. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. *In:* **Serviço social e Saúde. Formação e trabalho profissional.** São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.

NETTO, J.P. e BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. *In:* **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan/jun. 2016.

OLIVEIRA, C. A. H. da S. Formação profissional em Serviço Social: “velhos” e novos tempos, ... constantes desafios *In:* **Revista Serviço Social e Realidade**, v.13, n.2. Franca: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, I. I. de M. C. Configurações do ensino superior e a formação profissional dos assistentes sociais: desafios para a intervenção*. In:* **Serviço Social e Sociedade.** Cortez: São Paulo, n. 104, out./dez. 2010, p. 737-749.

OLIVEIRA, A. de; GHIRALDELLI, R. O Serviço Social na atenção primária à saúde. *In:* **Revista Em Pauta.** Rio de Janeiro, n. 44, v. 17, p. 255-273, 2º semestre de 2019.

ORTIZ, F. G. Desafios Contemporâneos para o Processo de Estágio e Supervisão em Serviço Social. *In*: ***Serviço Social*: temas, textos e contextos.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p.121-132. (Coletânea nova de Serviço Social).

_____. A supervisão de estágio como atribuição privativa do assistente social. *In:* **A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016, p.193-214. (Coletânea nova de Serviço Social).

_____. Estágio Curricular Obrigatório. In: MESQUITA, A.P. de; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (orgs). *In:* **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social.** Fortaleza: Editora Socialis, 2019, p.98-103.

PAULA, L. G. P. de. Planejamento do estágio. In: MESQUITA, A.P. de; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (orgs). *In:* **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social.** Fortaleza: Editora Socialis, 2019, p.125-132.

PEREIRA, L. D. Expansão dos cursos de Serviço social na modalidade de EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. *In:* PEREIRA, L. D; ALMEIDA, N.L.T.de (orgs.) **Serviço Social e Educação.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012, p.51-70. (Coletânea nova de Serviço Social).

_____. Expansão dos cursos públicos de Serviço Social entre os anos de 2003 e 2016: desafios para a formação profissional. *In:* **Revista Katálysis,** Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 189-199, jan/abr. 2018.

PEREIRA, M. E. R. O estágio supervisionado frente à conjuntura atual de formação em Serviço Social. *In:* **Revista Katálysis,** Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 361-369, out./dez. 2016. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1414-49802016.003.00006/33215 >. Acesso em: 12 mar 2024.

PEQUENO, L.F; ALVES, L. M. e TRINDADE, V. A.S. de. Hierarquização em saúde. *In:* MATOS M. C.; BERNARDO M. H. J.; VELOSO, R.; OLIVEIRA, D. L. de, SOUZA, R. (orgs). **Dicionário Crítico do Serviço Social na Saúde.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.

PONTES, R.N. Mediação: categoria fundamental para o trabalho do assistente social. *In:* **Capacitação em Serviço Social e Política Social – Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais.** Módulo 4. Brasília (DF): CFESS/ABEPPS/ CEAD-UnB, 2000.

PORTES, M.F. e PORTES, L.F. A formação profissional em Serviço Social no Brasil: uma trajetória construída por avanços e desafios. *In:* **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, 2°Semestre de 2017, n. 40, v. 15, p. 213 – 227.

PINTO, R. M. F. **Estágio e supervisão: um desafio teórico-prático do Serviço Social.** São Paulo: PUCSP, 1997.

PINTO, M. B. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. *In:* PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de. (Orgs). **Serviço Social e Educação.** 2ed.Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012, v. 1, p. 27-47.

PRÉDES, R. Plano de Estágio *In:* MESQUITA, A.P. de; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (orgs). **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social.** Fortaleza: Editora Socialis, 2019, p.133-136.

QUEIROZ, M de F. F.; EMILIANO, L. L. Ser docente no Século XXI: o trabalho em uma universidade pública brasileira. *In:* **Revista Katálysis,** Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 687-699, set/dez. 2020.

RAICHELIS, R. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. *In:* **Serviço Social e Sociedade***.* Cortez: São Paulo, n. 107, jul./set. 2011, p. 420-437.
RAICHELIS, R. Tecnologia, trabalho e pandemia no capitalismo em crise: admirável mundo novo? *In:* **Serviço Social e Sociedade**, Cortez: São Paulo, n.144, maio/set. 2022, p. 5-16.
RAMOS, S. R. A prática na formação profissional em Serviço Social: tendências e dificuldades *In:* **Revista Temporalis** n°14. Ano VII. São Luís: ABEPSS, julho a dezembro de 2007.

RAMOS, A. SANTOS, F.H.C. dos. Articulação entre supervisão de campo e acadêmica em Serviço Social. *In:* **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n°31, janeiro a junho, 2016, p. 281-303.

REPETTI, G. J. Estágio Curricular não obrigatório In: MESQUITA, A.P. de; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (orgs). *In:* **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social.** Fortaleza: Editora Socialis, 2019, p.94-97.

RIBEIRO, E. B. O estágio no processo de formação dos assistentes sociais. *In*: **Serviço Social: Temas, textos e contextos.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p.79-101. (Coletânea nova de Serviço Social).
RODRIGUES, S. Política Nacional de Estágio em Serviço Social. *In:* MESQUITA, A.P. de; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (orgs). **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social.** Fortaleza: Editora Socialis, 2019, p.133-136.

SAAD FILHO, A. e MORAIS, L. **Brasil: neoliberalismo versus democracia.** São Paulo: Boitempo, 2018, p. 217-267.

SAMPAIO, S. S. e RODRIGUES, F. W. Ética e sigilo profissional. *In:* **Serviço Social e Sociedade**, Cortez: São Paulo, n. 117, p. 84-93, jan./mar. 2014.
SANTOS, C. M. dos. **Na prática a teoria é outra? Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

SANTOS, L. Região de saúde e suas redes de atenção: modelo organizativo-sistêmico do SUS. *In:* **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, 2017, v. 22, n.4, p.1281-1289.

SANTOS, S. M. de M. dos. Supervisão direta. In: MESQUITA, A.P. de; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (orgs). *In:* **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social.** Fortaleza: Editora Socialis, 2019, p.193-201.
SANTOS, C. G dos.; MENEZES, J. S. B. Participação e controle social na saúde. *In:* MATOS, M. C.; BERNARDO, M. H. J.; VELOSO, R.; OLIVEIRA, D. L. de; SOUZA, R. (orgs.). **Dicionário Crítico do Serviço Social na Saúde**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024, p. 320-325.
SARMENTO, H. B. de M. Instrumental técnico e o Serviço Social. *In:* SANTOS, C. M. dos. BACKX, S. GUERRA, Y. (orgs.). **A Dimensão Técnico-Operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2017, p. 109-125.
SILVA, I.G. da. Acesso à saúde*. In:* MATOS M. C.; BERNARDO M. H. J.; VELOSO, R.; OLIVEIRA, D. L. de, SOUZA, R. (orgs). **Dicionário Crítico do Serviço Social na Saúde.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.

SILVA, R. S. da. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. *In:* **Serviço Social e Sociedade.** Cortez: São Paulo, n. 103, jul./set. 2010, p. 405-432.

SILVA, M. J. da. **A Materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social.** Campinas, SP: Papel Social, 2013.
SILVA, L. B.; SOUZA, R. de O. Determinação social do processo saúde-doença. *In:* MATOS, M. C.; BERNARDO, M. H. J.; VELOSO, R.; OLIVEIRA, D. L. de; SOUZA, R. (orgs.). **Dicionário Crítico do Serviço Social na Saúde.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2024, p. 164-169.
SILVEIRA, C. G. N. da.; COSTA, T. C. M. Mercantilização do ensino superior no Brasil e os rebatimentos no Serviço Social. *In:* **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 147 n. 1, 2024.

SOARES, R.C; CORREIA, M.V.C; SANTOS, V.M. dos. Serviço Social na política de saúde no enfrentamento da pandemia da covid-19*. In:* **Serviço Social e Sociedade.** Cortez: São Paulo, n. 140, jan./abr. 2021, p. 118-133.

SOUZA FILHO, R. de.; GURGEL, C. **Gestão Democrática e Serviço Social: princípios e propostas para a intervenção crítica.** São Paulo: Cortez, 2016 (Biblioteca Básica de Serviço Social, v.7).

TAUILE, J. R. **Para (re)construir o Brasil contemporâneo: trabalho tecnologia e acumulação.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

TEIXEIRA, J.B.; BRAZ, M. O projeto ético-político do Serviço Social. *In:* CFESS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS, 2009.
TEIXEIRA, M. J. de O. Determinantes sociais em saúde: o Serviço Social no debate contemporâneo. In: FORTI, V.; GUERRA, Y (Orgs.). *In:* **Serviço Social e Política de Saúde: ensaios sobre trabalho e formação profissionais.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 47-66. (Coletânea nova de Serviço Social), 2018.

TEIXEIRA, R. Dimensão teórico-metodológica. In: MESQUITA, A.P. de; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (orgs). *In:* **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social.** Fortaleza: Editora Socialis, 2019.

TEIXEIRA, R. O projeto de formação profissional em Serviço Social no Brasil: algumas considerações sobre atualidade das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. *In:* LIMA, C. C. et al (orgs). **Serviço Social ao redor do mundo: debate crítico sobre fundamentos e formação profissional.** Embu das Artes, São Paulo: Alexa Cultural; Manaus, Amazonas: EDUA, 2024, p.83-112.

TOLEDO, L. R. D. M. C. Considerações sobre a supervisão em Serviço Social. *In:* **Serviço Social &Sociedade***,* n.15, São Paulo: Cortez, 1984.

TRINDADE, V. A. **Serviço Social e Whatsapp: uma análise da utilização do aplicativo WhatsApp pela equipe do Departamento de Serviço Social da Policlínica Universitária Piquet Carneiro – PPC/UERJ.** Trabalho de Conclusão de Residência apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, PPGSS/UERJ. Rio de Janeiro: Uerj, 2024, 64p.

VASCONCELOS, A.M. **Serviço Social e Prática Reflexiva**. In: *Revista Em Pauta*, UERJ/FSS, 1997.
VASCONCELOS, A. M. **A prática do Serviço Social: cotidiano, formação e alternativas na área da saúde.** São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELOS, A.M. **O/A assistente social na luta de classes. Projeto profissional e mediações teórico-práticas.** São Paulo: Cortez, 2015.

VAZQUEZ, A.S. **Ética.** 13 edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1992.

VELOSO, R. O lugar das tecnologias da informação e comunicação no Serviço Social. *In:* VASCONCELOS, A. M. de; ALMEIDA, N. L. T.de; VELOSO, R. (orgs). **Serviço Social em tempos ultraneoliberais.** Uberlândia: NAVEGANDO, 2021. p. 63-82. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_63c21bb47ff0478a82029da75325f23e.pdf. Acesso em 10 mar 2025.

VINAGRE, M. Ética Direitos Humanos e Projeto Profissional Emancipatório. *In:* **Ética e Direitos: Ensaios Críticos.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, Coletânea nova de Serviço Social.

VINAGRE, M. Código de Ética Profissional. In: MESQUITA, A.P. de; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (orgs). *In:* **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social.** Fortaleza: Editora Socialis, 2019.

WALHERS, M.L.S.; OLIVEIRA, C.A.H. da S. Estágio Supervisionado em Serviço Social: uma análise a partir da sua legalidade. *In:* **II Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais,** UFSC, Florianópolis, 2017.

YAZBEK, M. C. O significado sócio-histórico da profissão. *In:* CFESS. **Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS, 2009, p.125-142.

YAZBEK, M. C. *et al.* A conjuntura atual e o enfrentamento ao coronavírus: desafios ao Serviço Social. *In:* **Serviço Social e Sociedade***.* Cortez: São Paulo, n. 140, jan./abr. 2021, p. 5-12.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Supervisoras de campo

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Estágio supervisionado e Projeto ético-político: reflexões sobre trabalho e formação profissionais no Complexo de Saúde da UERJ”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ – FSS/UERJ e que diz respeito a elaboração de tese de doutoramento. O presente termo traz as informações sobre a pesquisa para que você possa decidir se quer participar ou não deste estudo, conhecendo seus benefícios, riscos e implicações.

1. OBJETIVO: O objetivo deste estudo consiste em analisar a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas pelos/as supervisores/as de campo e supervisores/as acadêmicos/as do Complexo de Saúde da UERJ, no que tange sua possibilidade de contribuição para a formação de um perfil profissional crítico e orientado pelos princípios ético-políticos e compromissos assumidos pela categoria, contidos no atual projeto profissional.

2. PROCEDIMENTOS: A sua participação consistirá em ter uma reunião de supervisão de estágio observada pela pesquisadora e em conceder uma entrevista, ambas gravadas por meio de aparelho digital, com transcrição posterior pela pesquisadora. Durante a entrevista, conversaremos sobre as ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social realizadas por você junto aos/as seus/as alunos/as estagiários/as no campo de estágio PPC e/ou HUPE; ou seja, como tais ações têm se dado, suas atividades, formas de planejamento e operacionalização.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa apresenta riscos. Na presente pesquisa, os riscos podem ser considerados mínimos, isto é, você pode apresentar algum tipo de constrangimento e/ou coação ao descrever suas ações profissionais e de supervisão de estágio desenvolvidas junto aos alunos ou ao responder alguma pergunta durante a entrevista; desconforto durante as gravações da entrevista e observação da supervisão de campo. Portanto, com o objetivo de minimizar esses riscos, a pesquisadora ficará atenta para que não haja nenhum tipo de coação ou constrangimento, pois caso você não queira participar desta pesquisa ou não se sinta à vontade para responder alguma pergunta durante a entrevista, a pesquisadora respeitará sua decisão. Esta postura, também será mantida, caso você não queira se disponibilizar para o processo de observação das supervisões de campo, ou que, em algum momento da observação, peça para não gravar o que está sendo discutido entre você e os seus alunos/as. Sua recusa não trará prejuízo de qualquer natureza. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: ao participar deste estudo você possibilitará a universidade e demais profissionais de Serviço Social, através de suas opiniões e relatos, uma maior reflexão sobre as diretrizes e rumos das ações de supervisão direta em Serviço Social dentro da universidade, tendo em vista uma formação profissional crítica e qualificada, além de contribuir para outros estudos nesta temática.

4. GARANTIA DE SIGILO: As informações coletadas durante a entrevista e observação destinam-se exclusivamente a esta pesquisa. Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa,

de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo. Caso decida interromper sua participação no estudo, a pesquisadora deverá ser comunicada e a coleta de dados relativa a pesquisa será imediatamente interrompida. Seu nome será retirado da pesquisa e caso você já tenha concedido a entrevista ou a observação, ambas serão desconsideradas.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Lívia Figueiredo Pequeno pelo telefone (21) 993948570 ou pelo e-mail: pequenus@yahoo.com.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, AV. VINTE E OITO DE SETEMBRO, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala 28, prédio anexo ao Hospital Universitário Pedro Ernesto, Telefone: 21 2868-8253 - E-mail.: cep@hupe.uerj.br. Atendimento ao público de segunda-feira a sexta-feira das 13:00-16:00h.

CONSENTIMENTO

Eu,_____li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data:___/___/_____

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data:___/___/_____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Supervisoras Acadêmicas

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Estágio supervisionado e Projeto ético-político: reflexões sobre trabalho e formação profissionais no Complexo de Saúde da UERJ”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ – FSS/UERJ e que diz respeito a elaboração de tese de doutoramento. O presente termo traz as informações sobre a pesquisa para que você possa decidir se quer participar ou não deste estudo, conhecendo seus benefícios, riscos e implicações.

1. OBJETIVO: O objetivo deste estudo consiste em analisar a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas pelos/as supervisores/as de campo e supervisores/as acadêmicos/as do Complexo de Saúde da UERJ, no que tange sua possibilidade de contribuição para a formação de um perfil profissional crítico e orientado pelos princípios ético-políticos e compromissos assumidos pela categoria, contidos no atual projeto profissional.

2. PROCEDIMENTOS: A sua participação consistirá em ter uma aula da disciplina de estágio observada pela pesquisadora e em conceder uma entrevista, ambas gravadas por meio de aparelho digital, com transcrição posterior pela pesquisadora. Durante a entrevista, conversaremos sobre as ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social realizadas por você na disciplina de estágio junto aos/as seus/as alunos/as estagiários/as vinculados/as aos campos de estágio da PPC e/ou HUPE; ou seja, como tais ações têm se dado, suas atividades, formas de planejamento e operacionalização.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa apresenta riscos. Na presente pesquisa, os riscos podem ser considerados mínimos, pois você pode apresentar algum tipo de constrangimento e/ou coação ao descrever suas ações profissionais e de supervisão de estágio desenvolvidas junto aos alunos ou ao responder alguma pergunta durante a entrevista; desconforto durante as gravações da entrevista e observação da aula ministrada por você na disciplina de estágio. Portanto, com o objetivo de minimizar esses riscos, a pesquisadora ficará atenta para que não haja nenhum tipo de coação ou constrangimento, pois caso você não queira participar desta pesquisa ou não se sinta à vontade para responder alguma pergunta durante a entrevista, a pesquisadora respeitará sua decisão. Esta postura, também será mantida, caso você não queira se disponibilizar para o processo de observação da aula, ou que, em algum momento da observação, peça para não gravar o que está sendo discutido entre você e os seus alunos/as. Sua recusa não trará prejuízo de qualquer natureza. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: ao participar deste estudo você possibilitará a universidade e demais profissionais de Serviço Social, através de suas opiniões e relatos, uma maior reflexão sobre as diretrizes e rumos das ações de supervisão direta em Serviço Social dentro da universidade, tendo em vista uma formação profissional crítica e qualificada, além de contribuir para outros estudos nesta temática.

4. GARANTIA DE SIGILO: As informações coletadas durante a entrevista e observação destinam-se exclusivamente a esta pesquisa. Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa,

de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo. Caso decida interromper sua participação no estudo, a pesquisadora deverá ser comunicada e a coleta de dados relativa a pesquisa será imediatamente interrompida. Seu nome será retirado da pesquisa e caso você já tenha concedido a entrevista ou a observação, ambas serão desconsideradas.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Lívia Figueiredo Pequeno pelo telefone (21) 993948570 ou pelo e-mail: pequenus@yahoo.com.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, AV. VINTE E OITO DE SETEMBRO, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala 28, prédio anexo ao Hospital Universitário Pedro Ernesto, Telefone: 21 2868-8253 - E-mail.: cep@hupe.uerj.br. Atendimento ao público de segunda-feira a sexta-feira das 13:00-16:00h

CONSENTIMENTO

Eu,_____li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data:__/__/_____

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data:__/__/_____

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Estagiários (as)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Estágio supervisionado e Projeto ético-político: reflexões sobre trabalho e formação profissionais no Complexo de Saúde da UERJ”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ – FSS/UERJ e que diz respeito a elaboração de tese de doutoramento. O presente termo traz as informações sobre a pesquisa para que você possa decidir se quer participar ou não deste estudo, conhecendo seus benefícios, riscos e implicações.

1. OBJETIVO: O objetivo deste estudo consiste em analisar a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas pelos/as supervisores/as de campo e supervisores/as acadêmicos/as do Complexo de Saúde da UERJ, no que tange sua possibilidade de contribuição para a formação de um perfil profissional crítico e orientado pelos princípios ético-políticos e compromissos assumidos pela categoria, contidos no atual projeto profissional.

2. PROCEDIMENTOS: A sua participação consistirá em conceder uma entrevista, gravada por meio de aparelho digital, com transcrição posterior pela pesquisadora. Durante a entrevista, conversaremos sobre as suas percepções da vivência de estágio supervisionado junto aos/as supervisores/as de campo e acadêmicos/as na PPC e/ou HUPE; ou seja, como avalia as supervisões, planejamento e as atividades realizadas por você durante o estágio.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa apresenta riscos. Na presente pesquisa, os riscos podem ser considerados mínimos, pois você pode apresentar algum tipo de constrangimento e/ou coação ao descrever suas percepções da vivência de estágio supervisionado ou ao responder alguma pergunta durante a entrevista; desconforto durante a gravação da entrevista. Portanto, com o objetivo de minimizar esses riscos, a pesquisadora ficará atenta para que não haja nenhum tipo de coação ou constrangimento, pois caso você não queira participar desta pesquisa ou não se sinta à vontade para responder alguma pergunta durante a entrevista, a pesquisadora respeitará sua decisão. Sua recusa não trará prejuízo de qualquer natureza. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: ao participar deste estudo você possibilitará a universidade e demais profissionais e alunos de Serviço Social, através de suas opiniões e relatos, uma maior reflexão sobre as diretrizes e rumos das ações de supervisão direta em Serviço Social dentro da universidade, tendo em vista uma formação profissional crítica e qualificada, além de contribuir para outros estudos nesta temática.

4. GARANTIA DE SIGILO: As informações coletadas durante a entrevista destinam-se exclusivamente a esta pesquisa. Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não

é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo. Caso decida interromper sua participação no estudo, a pesquisadora deverá ser comunicada e a coleta de dados relativa a pesquisa será imediatamente interrompida. Seu nome será retirado da pesquisa e caso você já tenha concedido a entrevista, esta será desconsiderada.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Lívia Figueiredo Pequeno pelo telefone (21) 993948570 ou pelo e-mail: pequenus@yahoo.com.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, AV. VINTE E OITO DE SETEMBRO, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala 28, prédio anexo ao Hospital Universitário Pedro Ernesto, Telefone: 21 2868-8253 - E-mail.: cep@hupe.uerj.br. Atendimento ao público de segunda-feira a sexta-feira das 13:00-16:00h

CONSENTIMENTO

Eu,_____li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data:___/___/_____

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data:___/___/_____

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Coordenação de Estágio da FSS/Uerj

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Estágio supervisionado e Projeto ético-político: reflexões sobre trabalho e formação profissionais no Complexo de Saúde da UERJ”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ – FSS/UERJ e que diz respeito a elaboração de tese de doutoramento. O presente termo traz as informações sobre a pesquisa para que você possa decidir se quer participar ou não deste estudo, conhecendo seus benefícios, riscos e implicações.

1. OBJETIVO: O objetivo deste estudo consiste em analisar a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas pelos/as supervisores/as de campo e supervisores/as acadêmicos/as do Complexo de Saúde da UERJ, no que tange sua possibilidade de contribuição para a formação de um perfil profissional crítico e orientado pelos princípios ético-políticos e compromissos assumidos pela categoria, contidos no atual projeto profissional.

2. PROCEDIMENTOS: A sua participação consistirá em conceder uma entrevista, gravada por meio de aparelho digital, com transcrição posterior pela pesquisadora. Durante a entrevista, conversaremos sobre a organização do processo de estágio supervisionado realizado pela FSS/UERJ junto aos seus alunos, os desafios e possibilidades para manter e/ou ampliar ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social com qualidade e eficiência, ou seja, como tais ações e organização têm se dado, como suas atividades, formas de planejamento e operacionalização podem ou não contribuir para as ações de estágio da universidade.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa apresenta riscos. Na presente pesquisa, os riscos podem ser considerados mínimos, pois você pode apresentar algum tipo de constrangimento e/ou coação ao descrever suas ações profissionais relacionadas a coordenação do processo de estágio supervisionado desenvolvido junto aos alunos da FSS/UERJ ou ao responder alguma pergunta durante a entrevista; desconforto durante a gravação da entrevista. Portanto, com o objetivo de minimizar esses riscos, a pesquisadora ficará atenta para que não haja nenhum tipo de coação ou constrangimento, pois caso você não queira participar desta pesquisa ou não se sinta à vontade para responder alguma pergunta durante a entrevista, a pesquisadora respeitará sua decisão. Sua recusa não trará prejuízo de qualquer natureza. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: ao participar deste estudo você possibilitará a universidade e demais profissionais de Serviço Social, através de suas opiniões e relatos, uma maior reflexão sobre as diretrizes e rumos das ações de supervisão direta em Serviço Social dentro da universidade, tendo em vista uma formação profissional crítica e qualificada, além de contribuir para outros estudos nesta temática.

4. GARANTIA DE SIGILO: As informações coletadas durante a entrevista destinam-se exclusivamente a esta pesquisa. Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua

guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo. Caso decida interromper sua participação no estudo, a pesquisadora deverá ser comunicada e a coleta de dados relativa a pesquisa será imediatamente interrompida. Seu nome será retirado da pesquisa e caso você já tenha concedido a entrevista, esta será desconsiderada.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Lívia Figueiredo Pequeno pelo telefone (21) 993948570 ou pelo e-mail: pequenus@yahoo.com.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, AV. VINTE E OITO DE SETEMBRO, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala 28, prédio anexo ao Hospital Universitário Pedro Ernesto, Telefone: 21 2868-8253 - E-mail.: cep@hupe.uerj.br. Atendimento ao público de segunda-feira a sexta-feira das 13:00-16:00h

CONSENTIMENTO

Eu,_____li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data:___/___/_____

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data:___/___/_____

APÊNDICE E – Termo de solicitação de documentos institucionais: Coordenação de Estágio e Extensão da FSS/Uerj

O presente termo faz referência a pesquisa intitulada “Estágio supervisionado e Projeto ético-político: reflexões sobre trabalho e formação profissionais no Complexo de Saúde da UERJ”, sob a orientação da Profa Dra Valeria Forti, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ – FSS/UERJ e que diz respeito a elaboração de tese de doutoramento. O presente termo traz as informações sobre a pesquisa para o conhecimento da Coordenação de Estágio e Extensão da FSS/Uerj e possibilidade de acesso a documentos institucionais que farão parte dos dados coletados para a análise documental da pesquisa.

1. OBJETIVO: O objetivo deste estudo consiste em analisar a direção social das ações de supervisão direta de estágio em Serviço Social desenvolvidas pelos/as supervisores/as de campo e supervisores/as acadêmicos/as do Complexo de Saúde da UERJ, no que tange sua possibilidade de contribuição para a formação de um perfil profissional crítico e orientado pelos princípios ético-políticos e compromissos assumidos pela categoria, contidos no atual projeto profissional.

2. PROCEDIMENTOS: A participação desta coordenação consistirá em conceder acesso a relatórios e planos de estágio no período compreendido entre o 1° semestre de 2019 e o 2° semestre de 2022, vinculados aos alunos/ estagiários lotados nos campos de estágio do Complexo de Saúde da Uerj (HUPE, PPC, NESA e NAI). Durante a pesquisa será realizada a análise destes documentos com o objetivo de abarcar a vivência de estágio e supervisão ocorrida durante a pandemia, levando em consideração, principalmente, a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as repercussões para as ações de estágio supervisionado desenvolvidas no Complexo de Saúde da Uerj, pensando nos limites e possibilidades ocorridas neste período; e se houve ou não impactos nas ações de supervisão direta de estágio.

3. GARANTIA DE SIGILO: As informações coletadas nos documentos institucionais mencionados neste termo (relatórios e planos de estágio) destinam-se exclusivamente a esta pesquisa. Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade será respeitada e o nome dos alunos e/ou supervisoras veiculados nos documentos ou qualquer informação que possa, de algumaforma, os identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

4. LIBERDADE DE RECUSA: A participação desta coordenação na cessão dos documentos neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Caso decida interromper sua participação no estudo, a pesquisadora deverá ser comunicada e a coleta de dados relativa a pesquisa será imediatamente interrompida e os dados retirados para a pesquisa serão desconsiderados.

5. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: A participação neste estudo não terá custos adicionais para esta coordenação. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

6. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: A coordenação receberá uma via deste Termo de Solicitação de Documentos Institucionais e a outra ficará com a pesquisadora. Caso esta coordenação concorde em participar dando acesso aos documentos, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por representante da coordenação e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a esta coordenação livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Poderão ter acesso a pesquisadora Lívia Figueiredo Pequeno pelo telefone (21) 993948570 ou pelo e-mail: pequenus@yahoo.com.br. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, AV. VINTE E OITO DE SETEMBRO, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala 28, prédio anexo ao Hospital Universitário Pedro Ernesto, Telefone: 21 2868-8253 - E-mail.: cep@hupe.uerj.br. Atendimento ao público de segunda-feira a sexta-feira das 13:00-16:00h

CONSENTIMENTO

Eu,_____li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data:___/___/_____

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data:___/___/_____

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista com as supervisoras de campo

Data da entrevista _____, Local de trabalho_____
Entrevistado nº _____
Identidade de Gênero: ( ) mulher cis ( ) mulher trans ( ) homem cis ( )homem trans ( )travesti ( ) não binário ( ) outro _____
Idade:_____
Ano de Formação:_____
Instituição da graduação: _____
N° de alunos sob supervisão: _____Tempo como supervisor:_____

Perfil profissional:

1 - Tem alguma especialização? sim [...] não [...] pós-graduação lato sensu [...] mestrado [...] doutorado [...] Em que área?
2 - Está cursando alguma especialização? sim [...] não [...] pós-graduação lato sensu [...] mestrado [...] doutorado [...] Em que área?
3- Você costuma participar de seminários, congressos na área de Serviço Social ou afins? sim [...] não [...] Caso afirmativo, de que forma é esta participação? Escreve trabalhos, pesquisas? sim [...] não [...] ou participa como ouvinte? sim [...] não [...]
4- Você já participou ou participa de alguma entidade da categoria profissional? (CRESS, sindicato, ABEPSS, etc.) sim [...] não [...] Por quê?
5-Você já participou ou participa de algum outro espaço coletivo na saúde e/ou UERJ? (Conselho de saúde, sintuperj, assembleia, Consun, etc.) sim [...] não [...] Por quê?
6- Como você se apropria dessas experiências de participação na realização do seu trabalho profissional?

Trabalho no Complexo de Saúde da UERJ:

7- Quais são seus objetivos profissionais nesse campo de trabalho?
8- Você acha que seus objetivos profissionais são consoantes com os objetivos da instituição? sim [...] não [...] por quê?
9- Você se tornou supervisor/a de campo quando entrou na PPC e/ou HUPE ou já tinha esta experiência? Desde quando?
10 - Como é o processo de planejamento das ações de supervisão de estágio realizadas por você?
11- Com relação ao plano de estágio, você consegue fazer plano de estágio com todos os alunos sob sua supervisão? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, por quê?
12- Você pode descrever as ações de supervisão que desenvolve com seus alunos/estagiários?
13- Como é a sua relação com o supervisor acadêmico? Você tem relação direta com o supervisor acadêmico? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, por quê?
14- Você considera que as ações de supervisão realizadas na PPC e/ou HUPE possuem características diferentes, uma vez que ocorrem em unidades de vinculação universitária? sim [...] não [...] Caso afirmativo, Quais? Caso negativo, por quê?
15- Você poderia falar um pouco sobre seu processo de trabalho na PPC e/ou HUPE? Como é? Como se organiza?
16- Como são as condições de trabalho do Serviço Social dentro da PPC e/ou HUPE?

17- Você acha que as condições de trabalho da instituição afetam/interferem no seu exercício profissional? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, por quê?
18- De que forma as suas ações de supervisão se relacionam ou se articulam com as ações que realiza no seu cotidiano profissional?
19- Você acha que as condições de trabalho da instituição afetam/interferem nas ações de supervisão de estágio? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, por quê?
20- Como avalia as ações de supervisão desenvolvidas por você junto aos alunos/estagiários?
21- Você conhece as normativas para o estágio em Serviço Social (PNE, Resolução 533, Diretrizes curriculares)? sim [...] não [...] Caso negativo, por quê?
22- Como você acha que estas normativas podem auxiliam no processo de supervisão direta de estágio?
23- Que ações você realiza na supervisão de campo que estão articuladas com as normativas para o estágio em Serviço Social?
24- Você acredita que o Código de Ética, a Lei de Regulamentação da profissão, as normativas para o estágio, podem orientar o trabalho profissional? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, Por quê?
25- Os princípios e valores contidos nestes elementos ajudam no desenvolvimento de suas ações profissionais e ações de supervisão? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, Por quê?
26- Você conhece/ já ouviu falar do Projeto Ético-Político do Serviço Social? sim [...] não [...] Caso afirmativo, poderia comentar?
27- De que forma o Projeto Ético-Político do Serviço Social pode auxiliar nas ações de supervisão de estágio que você realiza?
28- Gostaria de acrescentar outro(s) comentário(s) sobre as questões que abordamos?

APÊNDICE G - Roteiro de entrevista para as supervisoras acadêmicas

Data da entrevista _____, Local de trabalho_____
Entrevistado nº _____
Identidade de Gênero: ( ) mulher cis ( ) mulher trans ( ) homem cis ( )homem trans ( )travesti ( ) não binário ( ) outro _____
Idade:_____
Ano de Formação:_____
Instituição da graduação: _____
N° de alunos sob supervisão: _____Tempo como supervisor:_____

Perfil profissional:

1 - Tem alguma especialização? sim [...] não [...] pós-graduação lato sensu [...] mestrado [...] doutorado [...] Em que área?
2 - Está cursando alguma especialização? sim [...] não [...] pós-graduação lato sensu [...] mestrado [...] doutorado [...] Em que área?
3- Você costuma participar de seminários, congressos na área de Serviço Social ou afins? sim [...] não [...] Caso afirmativo, de que forma é esta participação? Escreve trabalhos, pesquisas? sim [...] não [...] ou participa como ouvinte? sim [...] não [...]
4- Você já participou ou participa de alguma entidade da categoria profissional? (CRESS, sindicato, ABEPSS, etc.) sim [...] não [...] Por quê?
5-Você já participou ou participa de algum outro espaço coletivo na UERJ? (Asduperj, assembleia, Consun, etc.) sim [...] não [...] Por quê?
6- Como você se apropria dessas experiências de participação na realização do seu trabalho profissional?
7-Sempre trabalhou como docente? sim [...] não [...] Caso negativo, teve experiências em outras áreas? Quais?

Trabalho na Faculdade de Serviço Social da UERJ:

8- Quais são seus objetivos profissionais nesse campo de trabalho?
9- Você acha que seus objetivos profissionais são consoantes com os objetivos da instituição? sim [...] não [...] Por quê?
10- Você se tornou supervisor/a acadêmico/a quando entrou na FSS/UERJ ou já tinha esta experiência? Desde quando?
11 - Como é o processo de planejamento da disciplina de estágio realizada por você?
12- Você pode descrever as ações que realiza no seu cotidiano profissional como supervisor/a acadêmico/a?
13- Com relação ao plano de estágio, você consegue fazer plano de estágio com todos os alunos sob sua supervisão acadêmica? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, por quê?
14- Você pode descrever como organiza a disciplina de estágio e as ações de supervisão acadêmica que desenvolve com seus alunos/estagiários?
15- Você tem relação direta com o(s) supervisor(es) de campo? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, por quê?
16- Você considera que as ações de supervisão realizadas na PPC e/ou HUPE possuem características diferentes, uma vez que ocorrem em unidades de vinculação universitária? sim [...] não [...] Caso afirmativo, Quais? Caso negativo, por quê?

17- Você poderia falar um pouco sobre seu processo de trabalho na FSS/UERJ? Como é? Como se organiza?
18- Como são as condições de trabalho do docente de Serviço Social dentro da FSS/UERJ?
19- Você acha que as condições de trabalho da instituição afetam/interferem no seu exercício profissional? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, por quê?
20- Você acha que as condições de trabalho da instituição afetam/interferem nas ações de supervisão acadêmica? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, por quê?
21- Como avalia as ações de supervisão desenvolvidas por você junto aos alunos/estagiários?
22- Você conhece as normativas para o estágio em Serviço Social (PNE, Resolução 533, Diretrizes curriculares)? sim [...] não [...] Caso negativo, por quê?
23- Como você acha que estas normativas podem auxiliam no processo de supervisão direta de estágio?
24- Que ações você realiza na supervisão acadêmica que estão articuladas com as normativas para o estágio em Serviço Social?
25- Você acredita que o Código de Ética, a Lei de Regulamentação da profissão, as normativas para o estágio, podem orientar o trabalho profissional? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, Por quê?
26- Os princípios e valores contidos nestes elementos ajudam no desenvolvimento de suas ações profissionais e ações de supervisão? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, Por quê?
27- Você conhece/ já ouviu falar do Projeto Ético-Político do Serviço Social? sim [...] não [...] Caso afirmativo, poderia comentar?
28- De que forma o Projeto Ético-Político do Serviço Social pode auxiliar nas ações de supervisão acadêmica que você realiza?
29- Gostaria de acrescentar outro(s) comentário(s) sobre as questões que abordamos?

APÊNDICE H - Roteiro de entrevista para os/as alunos/estagiários/as

Data da entrevista _____, Local de estágio_____,
Entrevistado nº _____
Identidade de Gênero: ( ) mulher cis ( ) mulher trans ( ) homem cis ( )homem trans ( )travesti ( ) não binário ( ) outro _____
Idade:_____
Período da graduação que está cursando: _____
Período de estágio:_____

1- Você é bolsista? sim [...] não [...] Caso afirmativo: Qual tipo de bolsa (estágio interno complementar, extensão, iniciação científica, etc.)?
2- Por que você escolheu o curso de Serviço Social?
3-Você identifica a corrente teórica hegemônica da instituição de ensino onde está se graduando? sim [...] não [...] Qual?
4- Para você, qual o objeto de intervenção do Serviço Social?
5- Você costuma participar de seminários, congressos na área de Serviço Social ou afins? sim [...] não [...] Caso afirmativo, de que forma é esta participação? Escreve trabalhos, pesquisas? sim [...] não [...] ou participa como ouvinte? sim [...] não [...]
6- Você já participou ou participa de alguma entidade da categoria profissional e/ou movimento estudantil? (DCE, CA, CRESS, sindicato, ABEPSS, etc.) sim [...] não [...] Por quê?
7- Porque você escolheu realizar o estágio na área da saúde (PPC e/ou HUPE)? De que forma foi sua inserção?
8- Você já estagiou em outra área? sim [...] não [...] Caso afirmativo, Qual?
9- Você pode descrever como são as ações de supervisão de campo e acadêmica no cotidiano do estágio e disciplina?
10- Você tem plano de estágio? sim [...] não [...] Caso afirmativo, como foi construído? Teve a sua participação e/ou de outras pessoas? Caso negativo, por quê?
11- Como é a relação entre você, supervisor de campo e acadêmico?
12- Você acha que o estágio tem atingido o objetivo e suas expectativas? sim [...] não [...] Porquê?
13- Você acha que as condições de trabalho dos supervisores podem afetar/interferir nas ações de supervisão? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, por quê?
14- Você conhece as normativas para o estágio em Serviço Social (PNE, Resolução 533, Diretrizes curriculares)? sim [...] não [...] Caso negativo, por quê?
15- No seu estágio, você percebe que as ações de supervisão estão articuladas com estas normativas? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, por quê?
16- Você acredita que o Código de Ética, a Lei de Regulamentação da profissão, as normativas para o estágio e outros elementos do Serviço Social como o Projeto Ético-Político, podem orientar o trabalho e a formação profissional? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, Por quê?
17- Os princípios e valores contidos nestes elementos ajudam no seu processo formativo? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, Por quê?
18- Estes princípios estão presentes no seu processo de estágio supervisionado? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, Por quê?

19- No seu estágio, você percebe se as ações de supervisão estão articuladas com o projeto de formação profissional do Serviço Social descrito nas Diretrizes curriculares? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, Por quê?
20- Como você avalia as suas ações de supervisão de campo e acadêmica?
21- Gostaria de acrescentar outro(s) comentário(s) sobre as questões que abordamos?

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista com a coordenação de estágio

Data da entrevista _____, Local de estágio_____,
Entrevistado nº _____
Identidade de gênero: ( ) mulher cis ( )mulher trans ( )homem cis ( )homem trans ( )travesti ( )não binário ( )outro_____
Idade:_____
Ano de Formação: _____
Instituição da Graduação:_____
Está supervisionando? sim [...] não [...] Caso afirmativo: Quantos alunos? ____

Perfil profissional:

1 - Tem alguma especialização? sim [...] não [...] pós-graduação lato sensu [...] mestrado [...] doutorado [...] Em que área?
2 - Está cursando alguma especialização? sim [...] não [...] pós-graduação lato sensu [...] mestrado [...] doutorado [...] Em que área?
3- Você costuma participar de seminários, congressos na área de Serviço Social ou afins? sim [...] não [...] Caso afirmativo, de que forma é esta participação? Escreve trabalhos, pesquisas? sim [...] não [...] ou participa como ouvinte? sim [...] não [...]
4- Você já participou ou participa de alguma entidade da categoria profissional? (CRESS, sindicato, ABEPSS, etc.) sim [...] não [...] Por quê?
5-Você já participou ou participa de algum outro espaço coletivo na UERJ? (Asduerj, Sintuperj, assembleia, Consun, etc.) sim [...] não [...] Por quê?
6- Como você se apropria dessas experiências de participação na realização do seu trabalho profissional?

Trabalho na coordenação de estágio da FSS/UERJ:

7- Quais são as atribuições da coordenação de estágio?
8- Quais são seus objetivos profissionais na coordenação de estágio?
9- Você acha que seus objetivos profissionais são consoantes com os objetivos da instituição/ FSS? sim [...] não [...] Por quê?
10- Você pode descrever as ações que realiza na coordenação de estágio da FSS/UERJ?
11- Os alunos/estagiários conseguem entregar toda a documentação exigida para a realização do estágio supervisionado? Existe alguma dificuldade nesse processo? sim [...] não [...] Por quê?
12- Quais seriam os desafios enfrentados pela coordenação na garantia do estágio supervisionado aos alunos da FSS/UERJ?
13- Quais ações têm sido implementadas para vencer estes desafios?
14- Você tem relação direta com o(s) supervisor(es) de campo? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, por quê?
15- Você tem relação direta com o(s) supervisor(es) acadêmicos? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, por quê?
16- Você percebe alguma dificuldade de participação dos supervisores de campo e acadêmicos nas atividades/ações propostas pela coordenação de estágio? sim [...] não [...] por quê?
17- Você poderia falar um pouco sobre seu processo de trabalho na coordenação de estágio? Como é? Como se organiza?

18- Como são as suas condições de trabalho na coordenação de estágio da FSS/UERJ?
19- Você acha que essas condições de trabalho afetam/interferem no seu exercício profissional? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, por quê?
20- Como avalia as ações desenvolvidas por você junto a esta coordenação?
21- Você conhece as normativas para o estágio em Serviço Social (PNE, Resolução 533, Diretrizes curriculares)? sim [...] não [...] Caso negativo, por quê?
22- Como você acha que estas normativas podem auxiliar no processo de supervisão direta de estágio?
23- Que ações você realiza na coordenação de estágio que estão articuladas com as normativas para o estágio em Serviço Social?
24- Você acredita que o Código de Ética, a Lei de Regulamentação da profissão, as normativas para o estágio, podem orientar o trabalho profissional? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma? Caso negativo, Por quê?
25- Os princípios e valores contidos nestes elementos ajudam no desenvolvimento de suas ações profissionais e na garantia de um estágio supervisionado qualificado? sim [...] não [...] Caso afirmativo, De que forma isso ocorre nas ações realizadas pela coordenação? Caso negativo, Por quê?
26- Você conhece o Projeto Ético-Político do Serviço Social? sim [...] não [...] Caso afirmativo, poderia comentar?
27- De que forma o Projeto Ético-Político do Serviço Social pode auxiliar e/ou se manifestar nas ações de estágio que você realiza?
28- Gostaria de acrescentar outro(s) comentário(s) sobre as questões que abordamos?

APÊNDICE J – Roteiro de observação das supervisões de campo e aulas na disciplina de estágio

Data da observação _____, Local _____
Número de pessoas na supervisão:____
Quantitativo de supervisores: _____ Quantitativo de alunos: _____

Aspectos da supervisão:

1. Com relação a metodologia:

( ) reflexão teórica com base em texto
( ) discussão de atendimentos sociais e/ou atividades de grupo
( ) discussão das atividades desenvolvidas no campo de estágio
( ) reflexão teórica com base em texto e discussão de atendimentos sociais e/ou atividade de grupo
( ) reflexão teórica com base em texto e discussão das atividades desenvolvidas no campo de estágio
( ) reflexão teórica com base em texto e discussão de diário de campo
( ) discussão do diário de campo
( ) discussão de estudo de caso
( ) Outra:
_____
_____
_____
_____

2. Com relação a participação dos alunos:

( ) Participação muito ativa
( ) Participação ativa
( ) Pouca participação
( ) Nenhuma participação
( ) Outra:
_____
_____
_____
_____

3. Com relação ao relacionamento entre supervisor e aluno:

( ) Bom entrosamento
( ) Entrosamento razoável
( ) Dificuldade de entrosamento
( ) Dificuldade de entrosamento com alguns embates
( ) Outro:

_____
_____

_____
_____

4. Com relação aos princípios que norteiam o estágio em Serviço Social:

Princípios	Fez totalmente	Fez quase totalmente	Fez parcialmente	Fez muito parcialmente	Não fez
Articulação entre as dimensões profissionais					
Fomento à unidade teoria prática					
Discussão sobre interdisciplinaridade					
Articulação entre formação e exercício profissional					
Articulação entre ensino, pesquisa e extensão					
Relação da supervisão de campo com supervisão acadêmica					
Articulação entre universidade e sociedade					

5. Demais anotações importantes durante o processo de observação:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO A – Instrumento de Avaliação do (a) Supervisor(a) de Campo

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO E EXTENSÃO (CEE)

AVALIAÇÃO DO(A) SUPERVISOR(A) DE CAMPO

Prezado(a) Supervisor(a) de Campo,

Estamos finalizando mais um semestre letivo e isso não seria possível sem seu envolvimento e compromisso para com a formação de nossas(os) estudantes. Mais uma vez agradecemos a sua participação efetiva, disponibilidade e empenho para com este processo. A seguir, solicitamos uma breve análise sua sobre o desempenho da(o) estagiária(o), com vista a compor a avaliação final do semestre.

I) Identificação:

Nome da(o) estagiária(o):
Período de estágio: (I)(II)(III)(IV) Ano/Semestre:
Campo de estágio:
Supervisor(a) de campo:
Supervisor(a) acadêmico(a):

II) Avaliação: a partir de sua avaliação da(a) estagiária(o), marque um *x* nos itens abaixo que melhor demonstre o desenvolvimento no campo de estágio. A escala 1 representa o mínimo e 5 representa o máximo.

Aspectos avaliados	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Não se aplica**
1) Assiduidade e pontualidade						
2)Responsabilidade e interesse						
3)Iniciativa e capacidade propositiva						

4)Integração e articulação com a equipe						
5) Desempenho no manuseio de instrumentais						
6) Articulação teoria-prática						
7) Análise crítica da realidade						
8) Comprometimento com os valores éticos						

III) Outras considerações:

a) Como avalia a relação entre os segmentos: supervisão de campo / estudante / supervisão acadêmica / Coordenação de Extensão e Estágio? Caso deseje, apresente sugestões para uma melhor articulação.

_____
_____
_____
_____

b) Há questões que você considera que devam ser mais enfatizadas na disciplina de estágio supervisionado?
( ) não ( ) sim

Caso sim, quais?

_____
_____
_____
_____

c) Algo mais que queira registrar?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____
Assinatura do(a) supervisor(a) de campo e nº CRESS

Data: ____/_____/_____