



Tamara Mesquita Oliveira Silva

**A formação profissional em Serviço Social
ante a pandemia da Covid-19 no Brasil:
Os rebatimentos na experiência de estágio curricular
das/os alunas/os de graduação da PUC-Rio**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-graduação em Serviço Social do
Departamento de Serviço Social da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Nilza Rogéria de Andrade Nunes

Rio de Janeiro
Abril de 2023



Tamara Mesquita Oliveira Silva

**A formação profissional em Serviço Social
ante a pandemia da Covid-19 no Brasil:
Os rebatimentos na experiência de estágio curricular
das/os alunas/os de graduação da PUC-Rio**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Serviço Social da PUC-Rio. Aprovada
pela Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Nilza Rogéria de Andrade Nunes

Orientadora

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Profa. Geovana Silva

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Profa. Ebe Campinha dos Santos

Universidade Federal Fluminense - UFF

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2023

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Tamara Mesquita Oliveira Silva

Graduou-se em Serviço Social na PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) em 2013. Kursou os cursos de extensão universitária em Formação em Educação para Estudantes e Profissionais de Serviço Social na UFRB em 2022, Direitos Humanos, Saúde Mental e Racismo na UFRJ em 2020, Elaboração e Gestão de Projetos Sociais Participativos na PUC-Rio em 2014 e Políticas Públicas para Atenção ao Usuário de Álcool e outras Drogas na UFRJ em 2013. Atuou como assistente social na área de Saúde Mental, Assistência Estudantil, Recursos Humanos e como membro da Comissão de Instrução de Processos Éticos no Conselho Regional de Serviço Social 7ª Região – CRESS-RJ. Atualmente integra o Núcleo de Estudos em Saúde e Gênero (NEGAS).

Ficha Catalográfica

Silva, Tamara Mesquita Oliveira

A formação profissional em Serviço Social ante a pandemia da Covid-19 no Brasil : os debates na experiência de estágio curricular das/os alunas/os de graduação da PUC-Rio/Tamara Mesquita Oliveira Silva ; orientadora: Nilza Rogéria de Andrade Nunes. – 2023.

130 f.: il. color.; 30 cm.

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Serviço Social – Teses. 2. Formação acadêmico-profissional. 3. Projeto ético-político. 4. Ensino remoto emergencial. 5. Estágio supervisionado. 6. Serviço Social. I. Nunes, Nilza Rogéria de Andrade. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. III. Título.

CDD: 361

À minha mãe Aparecida Mesquita de Paula Paiva (*in Memoriam*), ao meu pai Raimundo Nonato Almeida Paiva e especialmente à minha tia Maria Almeida Bastos (*in Memoriam*) e ao meu tio Gerardo de Oliveira Bastos (*in Memoriam*), que faleceram por conta da Covid-19, no ano de 2020 e 2021, respectivamente.

Não esquecerei do incentivo aos estudos por parte da minha mãe e do meu pai, o que contribuiu para que eu chegasse até aqui. Será igualmente inesquecível o apoio que recebi da minha tia e do meu tio em tantas situações difíceis, onde foram suporte, conforto e acolhimento quando minha mãe e meu pai já não estavam mais aqui.

A saudade dilacerante que estas pessoas deixaram será eterna, mas as boas lembranças sustentam a minha caminhada.

À todas as famílias que perderam alguém em razão da pandemia mundial da Covid-19.

Agradecimentos

À minha família, em especial à minha filha amada, Laura, que me impulsionava, com a sua alegria contagiante, a prosseguir, apesar das perdas e desafios advindos do contexto pandêmico e ao meu companheiro Roberto, que se fez presente na rotina desafiadora dos últimos anos.

Aos amigos dos tempos de graduação, Nelson Felix, pelo incentivo e apoio na construção da ideia inicial deste estudo, assim como pelas contribuições no decorrer do processo e Anderson Torres, pelo apoio na etapa final deste trabalho.

À professora Nilza Rogéria Nunes Andrade, por ser uma orientadora compreensível, inspiradora, atenta aos detalhes e que sempre me encorajou a prosseguir no desenvolvimento deste estudo.

Às professoras Ebe Campinha e Geovana Silva pelas contribuições na banca de qualificação e por terem gentilmente aceitado compor a banca de defesa. À professora Ebe agradeço o conhecimento compartilhado nas aulas, na época da minha formação acadêmica em Serviço Social e que reverberam no processo contínuo da minha formação profissional. À professora Geovana, agradeço a oportunidade de participar das suas aulas na disciplina de Estágio Supervisionado, enquanto ouvinte e posteriormente como estagiária em docência, por permitir a participação nas reuniões com supervisoras/es de campo e principalmente pelo conhecimento compartilhado e contribuições preciosas que tanto agregaram neste estudo.

Às/aos discentes de graduação em Serviço Social, da PUC-Rio, assim como à Coordenadora de Estágios do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio e às/aos assistentes sociais que realizam supervisão acadêmica e de campo que aceitaram participar da pesquisa contribuindo para a realização deste estudo.

Às/aos professoras/es do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC-Rio, que apesar dos desafios impostos pela pandemia, compartilharam conhecimento e experiências, que certamente contribuíram com este estudo e ainda às/aos funcionárias/os do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, que de forma solícita e competente sempre me auxiliaram quando necessário.

À Coordenação do Curso de Graduação em Serviço Social, pelo apoio no desenvolvimento deste estudo.

À PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Silva, Tamara Mesquita Oliveira; Nunes, Nilza Rogéria de Andrade. **A formação profissional em Serviço Social ante a pandemia da Covid-19 no Brasil: os rebatimentos na experiência de estágio curricular das/os alunas/os de graduação da PUC-Rio.** Rio de Janeiro, 2023, 130 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O cenário de crise sanitária provocado pela pandemia da Covid-19, assolou a população mundial a partir do ano de 2020, impondo desafios às Instituições de Ensino, quanto à organização dos processos de ensino, pesquisa e extensão. Docentes, discentes e assistentes sociais que atuam em Instituições concedentes de estágio, se viram impelidos a enfrentar um contexto adverso, de agudização das expressões da questão social, que influenciaram diretamente a rotina do exercício profissional, bem como de ensino-aprendizagem das/dos discentes em processo de formação acadêmica. A presente dissertação, ancorada em correntes teóricas críticas, tem como objetivo principal analisar a formação acadêmica, com ênfase na experiência de estágio curricular, de discentes do curso de graduação, em Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), ante a pandemia da Covid-19. Para tanto, apontamos, a trajetória da Educação Superior no Brasil, a partir da década de 1990, bem como os marcos na história do Serviço Social, a partir da recusa ao conservadorismo e a construção do Projeto Ético-Político da profissão, que constitui a base para a formação e exercício profissional, o que consequentemente influencia diretamente o processo de estágio. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, cujo principal instrumento para a produção de dados, consistiu em 27 (vinte e sete) entrevistas, realizadas com 20 (vinte) discentes do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio, 04 (quatro) assistentes sociais que realizam supervisão de estágio em Serviço Social, em instituições conveniadas com a PUC-Rio, 02 (dois) docentes que ministram disciplinas de estágio no curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio e com a coordenadora de estágios do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, nos meses de novembro e dezembro de 2022. Ao final desse estudo foi possível delinear o perfil das/os discentes que realizaram estágio no primeiro semestre do ano de

2020 e analisar a experiência de estágio, tendo em vista a implantação do Ensino Remoto Emergencial e o distanciamento físico de suas/seus respectivos supervisoras/es e Campos de Estágio, o que gerou desafios inéditos a serem enfrentados pela categoria, tendo como norteador o Projeto Ético-Político do Serviço Social, materializado nas normatizações que regem a profissão tais como, Lei de Regulamentação da Profissão (nº 8.662/93), Código de Ética (1993), Diretrizes Curriculares de 1996 (ABEPSS) e demais regulamentações específicas para o estágio em Serviço Social no Brasil. Os resultados foram analisados a partir das fundamentações teóricas que basearam esse estudo, considerando as principais categorias de análise – Ensino Remoto Emergencial, Estágio em Serviço Social, Projeto Ético-Político – que nortearam a pesquisa.

Palavras-chave

Formação Acadêmico-Profissional; Projeto Ético-Político; Ensino Remoto Emergencial; Estágio Supervisionado; Serviço Social.

Abstract

Silva, Tamara Mesquita Oliveira; Nunes, Nilza Rogéria de Andrade (Advisor). **Professional training in Social Work in the face of the Covid-19 pandemic in Brazil: the repercussions on the curricular internship experience of undergraduate students at PUC-Rio.** Rio de Janeiro, 2023, 130 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The health crisis scenario caused by the Covid-19 pandemic has devastated the world population since the year 2020, imposing challenges to educational institutions regarding the organization of teaching, research, and extension processes. Teachers, students, and social workers who work in Institutions that grant internships have been forced to face an adverse context of worsening expressions of the social issue, which directly influenced the routine of professional practice, as well as the teaching-learning of students in the process of academic education. The present dissertation, anchored in critical theoretical currents, has as its main objective to analyze the academic education, with emphasis on the experience of curricular internship, of undergraduate students in Social Work at the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (PUC-Rio), in the face of the Covid-19 pandemic. For this, we point to the trajectory of Higher Education in Brazil, from the 1990's, as well as the milestones in the history of Social Service, from the refusal of conservatism and the construction of the Ethical-Political Project of the profession, which constitutes the basis for professional qualification and practice, which consequently directly influences the internship process. This is a research with a qualitative approach, whose main instrument for the production of data consisted of 27 (twenty-seven) interviews, carried out with 20 (twenty) students of the undergraduate course in Social Work at PUC-Rio, 04 (four) social workers who supervise Social Work internships in institutions associated with PUC-Rio, 02 (two) professors who teach internship disciplines in the undergraduate course in Social Work at PUC-Rio, and with the Coordinator of Internships of the Department of Social Work at PUC-Rio, in the months of November and December 2022. At the end of this study, it was possible to delineate the profile of the students who did their internship in the first semester of 2020 and to analyze the internship

experience, considering the implementation of Emergency Remote Teaching and the physical distance from their respective supervisors and internship fields, which created unprecedented challenges to be faced by the category, guided by the Ethical-Political Project of Social Service, materialized in the norms that govern the profession, such as the Profession Regulation Law (no. 8. 662/93), Code of Ethics (1993), Curricular Guidelines of 1996 (ABEPSS) and other specific regulations for the internship in Social Service in Brazil. The results were analyzed based on the theoretical foundations of this study, considering the main categories of analysis - Emergency Remote Teaching, Internship in Social Work, Ethical-Political Project - that guided the research.

Keywords

Academic-Professional Training; Ethical-Political Project; Emergency Remote Teaching; Supervised Internship; Social Work.

Sumário

1. Introdução	17
2. A Educação Superior no Brasil a partir da década de 1990	24
2.1. O processo de expansão e mercantilização da Educação Superior	24
2.2. A modalidade de Ensino a Distância no Serviço Social	31
3. O Estágio em Serviço Social ante o processo de renovação da profissão no Brasil	41
3.1. A intenção de ruptura com o conservadorismo no Serviço Social: da Virada ao novo ideário de profissão	41
3.2. O Projeto Ético Político do Serviço Social: uma nova concepção para a formação acadêmica e o exercício profissional	47
3.3. O Estágio em Serviço Social e a sua importância na formação acadêmica	54
4. A formação acadêmico-profissional de discentes do Curso de Graduação em Serviço Social da PUC-Rio, ante a pandemia da Covid-19	68
4.1. Conhecendo as protagonistas da pesquisa	68
4.2. Conhecendo as demais participantes da pesquisa e os Campos de Estágio conveniados com o Departamento de Serviço Social da PUC-Rio	79
4.3. Dialogando com as entrevistadas	83
5. Considerações finais	107

6. Referências bibliográficas	114
7. Anexos	121
7.1. Anexo 1 – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – (CEPq/PUC-Rio)	121
8. Apêndices	122
8.1. Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	122
8.2. Apêndice 2 – Questionário (formulário virtual)	124
8.3. Apêndice 3 – Roteiros de Entrevista	125

Lista de tabelas

Tabela 1 - Arcabouço jurídico para implantação e execução do EaD na Educação Superior	33
Tabela 2 - Os 10 maiores cursos de graduação na modalidade EaD (Rede Privada de ensino)	37
Tabela 3 - Coordenadora de Estágios da PUC-Rio	81
Tabela 4 - Supervisoras Acadêmicas	81
Tabela 5 - Supervisoras de Campo de Estágio	82
Tabela 6 - Campos de Estágio e vagas oferecidas em 2020.1	83

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Número de ingressantes em cursos de graduação, por modalidade de ensino (Brasil 2011-2021)	34
Gráfico 2 - Vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino (Brasil 2017-2021)	35
Gráfico 3 - Faixa etária das discentes	70
Gráfico 4 - Identidade de gênero das discentes.	70
Gráfico 5 - Pertença étnico-racial com agrupamento de Preta/Negra/Parda	71
Gráfico 6 - Região de moradia das discentes	71
Gráfico 7 - Período em que as discentes estavam matriculadas em 2020.1	73
Gráfico 8 - Área de atuação dos Campos de Estágio em 2020.1	74
Gráfico 9 - Primeira experiência de estágio em 2020.1	75
Gráfico 10 - Situação laboral das discentes no primeiro semestre do ano de 2020	76
Gráfico 11 - Equipamentos para acesso às atividades acadêmicas no Ensino Remoto Emergencial	77
Gráfico 12 - Local adequado para acesso às atividades acadêmicas no Ensino Remoto Emergencial	78

Lista de siglas e abreviaturas

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABESS – Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

CEDEPSS – Centro de Documentação e Pesquisa em Serviço Social

CEDERJ – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro

CFAS – Conselho Federal de Assistentes Sociais

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CEFAS – Conselho Federal de Assistentes Sociais

CNE – Conselho Nacional de Educação

COFI – Comissões de Orientação e Fiscalização

COVID-19 – Coronavírus

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

DCs – Diretrizes Curriculares

DF – Distrito Federal

EAD – Educação a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERE – Ensino Remoto Emergencial

ENESS – Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social

ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

EUA – Estados Unidos da América

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FMI – Fundo Monetário Internacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio
Teixeira

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS – Organização Mundial da Saúde

PEC – Projeto de Emenda à Constituição

PEP – Projeto Ético-Político

PNE – Política Nacional de Estágio

PNF – Política Nacional de Fiscalização

PPGSS – Programa de Pós-graduação em Serviço Social

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNESCO – Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1

Introdução

A crise sanitária e social, provocada pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, afetou a população mundial, impondo mudança de hábitos e principalmente, quando possível, o distanciamento físico entre as pessoas, como forma de evitar a contaminação e disseminação do vírus.

Contudo, mesmo diante da gravidade da doença, que de acordo com dados¹ da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), causou a morte de quase setecentas mil pessoas no Brasil, alguns governos, dentre eles o brasileiro, minimizaram e até mesmo negaram a pandemia, para que assim as pessoas retornassem aos seus postos de trabalho e a economia não sofresse dano, o que demonstra a supremacia do lucro em detrimento a vida (Farage, 2021). Trabalhadoras/es de ramos tidos como essenciais² permaneceram em suas rotinas laborais, bem como aquelas/es que por não terem acesso a outros meios de subsistência, trabalharam até mesmo de maneira informal, precarizada e ainda mais expostas/os, ou seja, não foi garantido à todas/os a possibilidade de estar em casa para se proteger do contágio da doença.

Dentre as atitudes negacionistas manifestadas pelo governo federal está o movimento antivacina (Reidel; Cantalice, 2021), que tratou de forma negligente o processo de imunização da população brasileira.

Além do discurso aberto e negacionista a respeito dos benefícios da vacinação contra o Coronavírus, destacam-se a desídia e a negligência no tocante à obtenção e à disponibilização das doses de vacina para a população, mesmo possuindo um Sistema Único de Saúde que tem a capacidade técnica e operativa de vacinar milhares de pessoas por dia em todo o território nacional [...] (Reidel; Cantalice, 2021, p. 55).

A escassez de informações científicas acerca da doença, cuja evolução da letalidade era assustadora e a falta de perspectiva quanto à imunização da população, impuseram o afastamento do convívio acadêmico. Desta forma, as

¹ Disponível em: <<https://bigdata-covid19.icict.fiocruz.br/>>. Acesso em: 01 de fev. 2023.

² Decreto nº 10.282/2020, regulamenta a Lei nº 13.070/2020, para definir os serviços públicos e atividades essenciais. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10282.htm>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

Instituições de Ensino migraram para o ambiente virtual, o que estabeleceu desafios quanto à organização dos processos de ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição das atividades de ensino presencial pelo ensino mediado por tecnologias, denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE), que diferentemente do Ensino a Distância (EaD), foi autorizado em caráter excepcional, enquanto durasse a situação de pandemia.

O nosso estudo tem como foco, portanto, o processo de formação acadêmico-profissional em Serviço Social, com ênfase na experiência de estágio, tendo como cenário a pandemia da Covid-19 e consequentemente a implantação do ensino em formato remoto. O estágio é um período indispensável para a conclusão do curso de graduação em Serviço Social. Esse processo envolve aulas da disciplina de estágio, ministradas pela/o docente da Instituição de Ensino e atividades desenvolvidas no Campo de Estágio, o que em ambos os casos deve estar sob supervisão direta de assistentes sociais. Sendo assim, a nossa indagação está em como se desenvolveu essa fase primordial para a formação acadêmica, em um contexto atípico de pandemia, onde imperava o distanciamento físico da Universidade, do Campo de estágio e consequentemente das/os supervisoras/es e da rotina institucional.

A nossa pesquisa, ancorada em correntes teóricas críticas, tem portanto, como objetivo principal analisar a experiência de estágio de discentes do curso de graduação em Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), ante o cenário de pandemia da Covid-19. O recorte temporal está no primeiro semestre do ano de 2020, sendo este, o período inicial da pandemia no Brasil, o que coincide com o início do semestre letivo da PUC-Rio, impactando diretamente na programação da Universidade, bem como de toda comunidade acadêmica. Os objetivos específicos da pesquisa, consistem em: delinear o perfil das/os discentes do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio, que realizaram estágio curricular no primeiro semestre do ano de 2020; compreender a influência das condições humanas e materiais das/os discentes, no desenvolvimento das atividades de estágio curricular, ante o primeiro ano de pandemia; compreender como a direção social e política da profissão se conformou no contexto pandêmico e nos seus reatamentos na contemporaneidade.

A PUC-Rio consiste em espaço de aprendizagem para nós desde o ano de 2008, quando ingressamos como aluna do curso de graduação em Serviço Social. Retornamos no ano de 2021 para ingresso no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS), tendo em vista a excelência do ensino oferecido, a qualidade do corpo docente, bem como pelo incentivo desta universidade à pesquisa e seu compromisso com as/os discentes e com a população de forma geral.

Com inserção na linha de pesquisa Trabalho, Políticas Sociais e Sujeitos Coletivos, ingressamos com o interesse de estudo na temática do ensino mediado por tecnologias no Serviço Social. O nosso interesse veio, portanto, ao encontro do movimento que aconteceu na pandemia, de substituição do ensino presencial pelo ensino mediado por tecnologias, denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O interesse em desenvolver um projeto de pesquisa voltado para esse tema, surge a partir de questionamentos suscitados ainda no período da graduação. Questionamentos estes, típicos de discentes em processo de formação acadêmica, tais como, os seguintes: como materializar o projeto ético político do Serviço Social no espaço socio-ocupacional? Como se posicionar criticamente, zelando pelo cumprimento do código de ética profissional e ao mesmo tempo atender as demandas da instituição empregadora? Reflexões a serem feitas desde a graduação e que, entre outras, se estendem aos Campos de Estágio, sendo este, um período essencial no processo ensino-aprendizagem, em que a/o estagiária/o tem a oportunidade de relacionar a teoria com a prática profissional.

Decorrido alguns anos de conclusão da formação acadêmica em Serviço Social e atuação profissional na área, estivemos como membro da Comissão de Instrução de Processos Éticos do Conselho Regional de Serviço Social do Rio de Janeiro. Nesse período, na condição de membro relatora de processo, participamos da análise e julgamento de processos éticos disciplinares, movidos contra assistentes sociais. Esta experiência trouxe à baila questões que nos provocaram reflexão acerca da conduta de profissionais denunciadas/os ao CRESS-RJ, tais como as seguintes: como se deu a formação acadêmica dessas/es assistentes sociais? Como foi a experiência de estágio dessas/es profissionais? Tiveram acesso a um Campo de Estágio que oportunizasse o debate e a reflexão sobre temáticas de suma importância, como ética e postura profissional ante as demandas institucionais e das/os usuárias/os?

O estágio integra o processo de ensino-aprendizagem, que deve ser desenvolvido com qualidade, sob supervisão direta, visando a unidade teoria-prática. Entretanto, pode acontecer da Instituição (Campo de Estágio), não oferecer

[...] condições mínimas para a realização do estágio; em muitos estágios, a prática profissional (objeto da supervisão) é desvirtuada ou inexpressiva; há desinformação e desintegração entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio [...]; na instituição, o profissional assistente social designado ou imposto para dar Supervisão ao aluno está, muitas vezes, despreparado profissionalmente para assumir tal função; supervisor e supervisionado sentem-se explorados e usados como mão-de-obra barata (Buriolla, 2009, p.18).

Nesses moldes, certamente a experiência de estágio fica comprometida e a aprendizagem das/os discentes prejudicada, o que consequentemente afeta a formação e exercício profissional.

Em nossa última experiência profissional como assistente social, cuja atuação era na área empresarial, tivemos a oportunidade de participar de um ensaio de projeto, voltado para o acompanhamento das/os estagiárias/os em sua trajetória na empresa. Desta forma, tivemos contato com legislações concernentes ao estágio e conhecemos projetos de outras empresas, o que contribuiu para a consolidação do nosso objeto de estudo.

Enquanto discente do curso presencial do PPGSS da PUC-Rio, por conta da pandemia, experimentamos o ensino mediado por tecnologias e suas peculiaridades, o que nos instigou ainda mais a desenvolver esta pesquisa. Se tratando de um curso oferecido na modalidade presencial, nos intrigava como as/os discentes de graduação estariam enfrentando o processo de formação acadêmica e principalmente a experiência de estágio, em um período de afastamento físico da Universidade e do Campo de Estágio.

Como referência teórica para esse estudo, entre outras/os autoras/es, utilizamos as clássicas do Serviço Social, tais como, Marilda Iamamoto, Yolanda Guerra e Raquel Raichelis, que refletem sobre a formação profissional em Serviço Social e Marta A. Feiten Buriolla, Alzira Maria Baptista Lewgoy e Fátima Grave Ortiz que abordam o estágio em Serviço Social. Entretanto, tendo em vista o nosso estudo ter como cenário a pandemia e a implantação do ensino remoto, buscamos por autoras/es que já vinham pautando o debate sobre o ensino mediado por tecnologias, tais como, Kátia Regina de Souza Lima, Larissa Dahmer Pereira e

Eblin Farage. Examinamos ainda, as orientações das entidades representativas da categoria (CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO), principalmente para o período da pandemia.

A análise sobre a temática se apresenta como relevante, tendo em vista o momento ímpar vivenciado tanto pela comunidade acadêmica, quanto pelas/os assistentes sociais (supervisoras/es de campo), que também tiveram suas rotinas de trabalho alteradas, tendo que se adaptar ao contexto pandêmico e em alguns casos, ao trabalho remoto, o que consequentemente impactou a rotina das/os estagiárias/os, que por sua vez tiveram que enfrentar diversos desafios para além dos inerentes às/aos discentes em período de formação profissional. O nosso estudo, além de contribuir para o acervo bibliográfico produzido acerca da formação profissional em Serviço Social no contexto pandêmico, coopera para reflexão, aprimoramento intelectual da categoria sobre esse período e reafirmação dos fundamentos teóricos-metodológicos, éticos-políticos e técnicos-operativos que orientam o projeto de formação profissional em Serviço Social.

Considerando que a pesquisa nas Ciências Sociais está direcionada aos seres humanos, importa essencialmente as expressões da subjetividade (Minayo et al., 2010). Neste sentido, o nosso trabalho, de cunho qualitativo, aborda experiências, motivações, valores, fenômenos essencialmente humanos, o que segundo Minayo (2010), dificilmente poderá ser quantificado. Desta forma, com o intuito de nos aproximarmos do campo de pesquisa e da experiência das/os discentes de graduação com o Ensino Remoto Emergencial, no segundo semestre do ano de 2021, buscamos a participação, como ouvinte das aulas da disciplina de Estágio Supervisionado II, do Curso de Graduação em Serviço Social da PUC-Rio. As aulas aconteceram em ambiente virtual, porém avaliamos como satisfatória a interação com as/os discentes, que dividiram suas experiências de estágio, vivenciadas no contexto pandêmico. Desta forma, consideramos que a experiência como ouvinte, além de nos proporcionar aproximação do campo de pesquisa, propiciou valiosas reflexões, colaborando inclusive na elaboração dos questionários para as entrevistas.

Adotamos como percurso metodológico, portanto, a pesquisa de campo, com emprego de entrevista, utilizando como norteador questionário semiestruturado, que combina perguntas abertas e fechadas, proporcionando ao participante certa

liberdade para discorrer sobre a temática. Entendemos que as/os entrevistadas/os possuem conhecimentos importantes a serem revelados sobre o tema em estudo, considerando que a meta da entrevista é “[...] revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível à interpretação” (Flick, 2009, p. 153).

Ressaltamos que antes do desenvolvimento da pesquisa de campo, o nosso projeto de estudo foi submetido a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, sendo aprovado, portanto, pela Comissão constituída para a devida avaliação. As entrevistas contemplaram um total de 27 (vinte e sete) participantes, sendo 20 (vinte) discentes, 04 (quatro) supervisoras/res de campo, 02 (duas/dois) supervisoras/es acadêmicas/os e a coordenadora de estágios do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, que foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2022. Realizamos também, a contínua revisão da literatura existente sobre o tema em estudo, incluindo livros, artigos, textos acadêmicos, assim como normativas e orientações das entidades representativas da categoria (CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO), principalmente para o período da pandemia.

Concluída a etapa de entrevistas, os diálogos foram transcritos e submetidos à análise de conteúdo, que conforme Bardin (2011), por se tratar de um conjunto de técnicas, existem várias maneiras para analisar os conteúdos dos materiais de pesquisa. Trabalhamos com a análise temática, cujo conceito central é o tema, que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem o diálogo que se apresentou nas entrevistas.

Desta maneira, com base nas categorias – Ensino Remoto Emergencial, Estágio em Serviço Social, Projeto Ético-Político – que nortearam a pesquisa, identificamos a partir da análise dos dados obtidos nas entrevistas, que o corpo discente do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, precisou enfrentar entre outros desafios, a escassez de recursos materiais para acesso às aulas remotas, questões relacionadas à saúde, sobrecarga de trabalho, que atinge principalmente as mulheres, entre outros agravantes, que tensionaram o processo de ensino-aprendizagem e consequentemente tornou ainda mais desafiadora a formação profissional em consonância com o projeto Ético-Político do Serviço Social.

Para a apresentação do estudo, dividimos o trabalho em três partes, além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo discutimos o movimento de expansão e mercantilização da Educação Superior, especialmente no Serviço Social, com o advento da modalidade de Ensino a Distância (EaD), trazendo, portanto, uma reflexão preliminar quanto ao ensino mediado por tecnologias de informação e comunicação (TIC's).

No segundo capítulo, abordamos a profissionalização do Serviço Social no Brasil, visando destacar o movimento de recusa ao conservadorismo na profissão, o que culmina na reformulação das normativas que regem a profissão, nas quais identificamos, portanto, a influência do processo de revisão ideológica, ética e política da categoria. Neste sentido, abordamos também o Projeto Ético-Político (PEP) do Serviço Social e sua materialização através das normativas vigentes. Finalizamos o capítulo com a trajetória do Estágio em Serviço Social, as regulamentações acerca do assunto e a discussão sobre a sua importância para a formação acadêmica ante a renovação da profissão no Brasil.

No terceiro e último capítulo, apresentamos o perfil das/os discentes que realizaram estágio curricular no primeiro semestre do ano de 2020, as/os demais participantes da pesquisa e as Instituições concedentes de estágio. Em seguida, contextualizamos o cenário da pandemia, a implantação do Ensino Remoto Emergencial e com base no relato das/os entrevistadas/os, apresentamos a percepção destas/es quanto a experiência de estágio no contexto pandêmico, demonstrando os desafios enfrentados pelas/os discentes, tendo em vista o cenário inédito que assolou o mundo.

No último capítulo, em que apresentamos o resultado da pesquisa, utilizamos na escrita do texto a linguagem que considera a predominância de profissionais que se identificam com o gênero feminino no Serviço Social. Esta é uma tendência histórica na profissão, sendo reafirmado na última pesquisa realizada pelo CFESS (2022), com dados coletados no período de 2016 a 2019 com assistentes sociais em todo o território nacional e que se revelou também na nossa pesquisa.

2

A Educação Superior no Brasil a partir da década de 1990

A análise que propomos tem como cenário a pandemia da Covid-19, porém iniciamos este capítulo com o processo de “reformas” instaurado no Brasil a partir da década de 1990. Destacamos o movimento de expansão e mercantilização da Educação Superior, especialmente no Serviço Social, com o advento da modalidade de Ensino a Distância (EaD), trazendo, portanto, uma reflexão preliminar quanto ao ensino mediado por tecnologias de informação e comunicação (TIC’s).

2.1.

O processo de expansão e mercantilização da Educação Superior

Antecedendo a análise central a que se propõe esse estudo, sobre a experiência de estágio em Serviço Social no Brasil ante o cenário pandêmico, se faz necessário entender o contexto do país e da Educação Superior antes da pandemia da Covid-19. Sendo assim, neste capítulo consideramos o período de redemocratização do Brasil, a partir da década de 1990, quando “reformas” favoráveis ao capital foram instauradas no país e impactaram diretamente as políticas sociais. Considerando o tema central da nossa pesquisa, destacamos, portanto, a área da educação, com ênfase na Educação Superior.

Partimos, portanto, do fato que o capitalismo, desde 1970 vem sofrendo crises cíclicas, que passam a ser consideradas como uma crise estrutural do capital, que começa então a necessitar “[...] de novas formas de apropriação privada da riqueza socialmente produzida.” (Farage, 2021, p. 52), demandando uma nova organização do Estado. Sendo assim, em um cenário de transição para o regime democrático, pós ditadura militar (1964-1985) e promulgação da Constituição Federal (1988), o que consolidou as ações iniciadas entre os anos de 1970-1980 “[...] contra um regime ditatorial, que representava interesses de modernização conservadora capitalista do país e aprofundava as históricas desigualdades, dentre elas a educacional” (CFESS, 2014, p. 16), o pensamento neoliberal passa a se impor na América Latina e conseqüentemente no Brasil.

A Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, demonstrava “[...] uma reforma profunda do Estado brasileiro, na direção de sua efetiva democratização, tanto no que diz respeito ao uso do fundo público [...], quanto em relação à gestão” (CFESS, 2014, p. 16). No entanto, as garantias previstas na Carta Magna, passam “[...] a ser alvo de desmonte realizado pelos governos que se sucederam à promulgação da Constituição de 1988, como forma de adaptação ao mercado internacional [...]” (Ferrarez, 2016, p. 82). O campo da educação é atingido, assim como outras políticas sociais brasileiras, que ficaram fragilizadas e, padeciam, tendo em vista os escassos recursos financeiros, “[...] desvalorização dos recursos humanos, desmazelo com a gestão pública e fortalecimento progressivo do setor privado mercantil, interessado sobremaneira em ampliar novos nichos de mercado consumidor [...]” (CFESS, 2014, p. 17).

O Consenso de Washington, que deu origem ao documento produzido a partir do encontro que aconteceu em Washington (EUA), no ano de 1989, com a participação do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Departamento do Tesouro Norte-americano, anuncia medidas que visam tirar os países da América Latina da crise econômica nos anos de 1980, tais como, privatização, desregulamentação do mercado, financeirização da economia, restrição das políticas sociais e flexibilização das relações de trabalho.

No Brasil, a década de 1990 se inicia com o mandato do primeiro presidente civil eleito diretamente pelo povo, pós-ditadura militar. Fernando Collor de Mello (1990-1992), alinhado com as diretrizes do Consenso de Washington, adere à política de Estado mínimo, indo, porém, na contramão da Constituição de 1988, cuja essência é a garantia de direitos aos cidadãos. A burguesia organiza, portanto, “[...] um amplo processo de contrarreforma, atrelado às novas exigências do capital mundializado” (Pereira, 2009, p. 271). Desta forma, com base no Consenso de Washington de 1989, o Estado passa a se organizar, a partir de orientações neoliberais, considerando “[...] i) parcerias público-privadas (PPP), ii) minimização da responsabilidade do Estado com políticas públicas e sociais; iii) mercadorização dos direitos sociais; e iv) criminalização dos que lutam e repressão” (Farage, 2021, p. 52).

No entanto, o presidente Fernando Collor passa por processo, sendo julgado e condenado por “crime de responsabilidade”, no ano de 1992. Entra para a história do país como o primeiro presidente da República a sofrer o processo de *impeachment*. Ele renuncia ao mandato, mas tem como pena do processo de cassação, a suspensão de direitos políticos por 8 (oito) anos, tornando-se inelegível para qualquer função pública durante esse período. O vice-presidente Itamar Franco (1992-1994) assumiu o Governo, dando continuidade ao processo de implantação das “reformas”, preparando o caminho para o seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso.

Nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), o Estado foi considerado “[...] ineficiente, burocrático, sendo urgente reformá-lo, o que implica colocá-lo como mero financiador e gerenciador de políticas, desresponsabilizando-o de uma série de funções [...]” (Pereira, 2009, p. 271). Assim sendo, devido a sua suposta ineficiência, seria o Estado, responsável pela crise social e econômica no país, o que justificaria uma série de “reformas” favoráveis ao mercado, sob a justificativa de amenizar tal crise.

O uso do termo “reformas”, para fazer referência às mudanças ocorridas a partir da década de 1990, segundo Behring e Boschetti (2011) é equivocado, pois a ideia de reforma está relacionada à luta do movimento operário por melhores condições de trabalho e de vida. Sendo assim, as ações por parte do governo nesse período se tratou de uma contrarreforma, marcada pelo desmonte das políticas sociais, com incentivo à iniciativa privada, eximindo cada vez mais o Estado de suas responsabilidades sociais e prevalecendo a lógica do capital, desencadeando um aumento do setor privado “[...] no campo dos direitos sociais, conquistados pelas lutas históricas da classe trabalhadora, o que gerou um aprofundamento da mercantilização da educação [...]” (Lima, 2011b, p. 87), de forma particular no nível superior.

O processo de contrarreforma na Educação Superior teve no governo de Fernando Henrique sua maior expressão, “[...] realizada pela mão de ferro do ministro Bresser Pereira, e não casualmente chamada de contrarreforma, a universidade passa a ocupar o âmbito dos serviços não exclusivos do Estado” (Guerra, 2010, p. 725). A política de educação passa, portanto, por transformações significativas, estando

[...] absolutamente afinada com as políticas dos organismos internacionais para a educação superior nos países latino-americanos que tem como objetivos ampliar a ação do capital em crise em sua busca por novos campos de exploração. A educação torna-se um lucrativo serviço a ser negociado no “mercado educacional”, bem como, a difundir a concepção hegemônica de educação e de sociabilidade em tempos de neoliberalismo (Lima, 2011a, p. 20).

Desta forma, em um contexto de reconfigurações, vividas pelo país neste período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96 - LDB) é sancionada por Fernando Henrique, no ano de 1996, tendo como objetivo regulamentar o sistema educacional (público e privado). Na Educação Superior, podemos observar o sucateamento por parte do Estado

[...] reduzindo os recursos públicos para as instituições federais de ensino superior (IFES), com congelamento de concursos e salários, proporcionando uma desvalorização significativa da carreira docente, além de possibilitar – via fundações públicas de direito privado – a participação explícita de interesses privados no interior das instituições públicas (CFESS, 2014, p. 16).

Com destaque para a “Educação a Distância (EaD)”, que abordamos no próximo item deste capítulo, tem respaldo na LDB, artigo 80, que possibilita o ensino a distância em todos os níveis de ensino, assim como os Decretos nº 2.494/1998 e nº 2.561/1998, que regulamentam este artigo da lei nº 9.394/96.

No ano de 2001 acontece a implantação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), através da Lei nº 10.260/2001, com o objetivo de financiar estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos. No mesmo ano o Ministério da Educação (MEC) publica a portaria nº 2253, autorizando as Instituições de Ensino Superior (IES) a cumprirem até 20% da carga horária obrigatória de seus cursos regulares presenciais por meio de EaD. É estabelecido ainda, a criação de consórcios entre as universidades, com destaque para a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), que reúne universidades do estado para oferecer cursos de licenciatura na modalidade EaD.

Corroborando a LDB, a Lei nº 10.172/2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação, apontando em seu texto, o EaD como estratégia para alcançar metas estabelecidas na lei, como por exemplo, que 30% dos jovens em idade universitária, estivessem até 2010, ocupando vagas nos cursos de nível superior, “[...] assim como

sua total adequação à Política Nacional de Formação de Professores e Recursos Humanos para atuar nesta modalidade de ensino” (Ferrarez, 2016, p. 88).

O projeto de expansão e mercantilização da Educação Superior no Brasil, segue, alinhado à Declaração de Bolonha de 1999, que foi assinada inicialmente por 27 (vinte e sete) países, objetivando a organização de um sistema educacional para países da Comunidade Europeia (Farage, 2021). No entanto, este modelo se alastrou, contagiando países da América Latina, “[...] em uma explicitação da dimensão colonizadora, com a subordinação de países de capitalismo tardio aos países de capitalismo desenvolvido” (Farage, 2021, p. 53).

Desta forma, com base na Declaração de Bolonha, era difundido amplamente na América Latina, por parte dos organismos multilaterais, tais como, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, um novo perfil do ensino superior, centrado na formação por competências, voltado para a dimensão técnico-operativa, mais afinadas com a nova visão sobre o mundo do trabalho (Raichelis, 2019). Esta nova proposta para o ensino de nível superior, baseada nas competências

[...] substitui o foco no conhecimento com valor maior em favor das capacidades instrumentais. A tendência é deslocar o centro de interesse dos conteúdos teóricos para outros de caráter instrumental, centrados na prática e no sistema produtivo, sensíveis às exigências do mercado (Iamamoto, 2014, p. 626).

Sendo assim, de acordo com o contexto apresentado, orientado pela lógica do capital, que consequentemente visa atender as necessidades e expectativas do mercado, a/o trabalhadora/or deve reunir algumas características, tais como:

[...] ser desespecializado, desregulamentado, polivalente e multifuncional. [...] portador de valores individualistas e imediatistas, a partir dos quais vale o ter (neste caso, o certificado) em detrimento do ser (neste caso, um profissional qualificado), de formação aligeirada, mas que lhe garanta competitividade e capacidade de se adaptar a esses novos e difíceis tempos (Guerra, 2010, p. 724).

Nos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), houve um aprofundamento das “reformas” na política de educação (Ferrarez, 2016) e para tanto, medidas foram adotadas, sob o discurso da continuidade da expansão da Educação Superior e consequentemente democratização do acesso ao nível superior de ensino (Pereira, 2009). Entre essas medidas, destacamos:

- a) participação do setor privado presencial, através de ampla isenção fiscal, possibilitada pelo Programa Universidade para Todos (ProUni);
- b) participação dos setores público e privado de ensino a distância (EaD);
- c) ampla reestruturação do sistema público de ensino, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni);
- d) reforço, na universidade pública, da lógica da mercantilização, através das parcerias público-privadas (Pereira, 2009, p. 272).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004, posteriormente convertida na Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo (integrais ou parciais), preenchendo vagas ociosas em cursos de graduação, assim como em cursos sequenciais, de instituições privadas do ensino superior, que ao aderirem ao programa recebem isenção de tributos. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), rege o PROUNI, que utiliza o resultado das avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como critério para acesso às bolsas de estudo.

Implementado também no governo Lula, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi instituído pelo Decreto presidencial nº 6.096/2007, de 24 de abril de 2007, tendo como principal objetivo, oferecer às universidades federais condições necessárias para a ampliação do acesso e a permanência dos estudantes na Educação Superior. Entretanto, sobre este programa

[...] convém considerar que o governo vem promovendo a expansão de vagas sem a devida infraestrutura necessária e, em alguns casos, sem provimento de concursos públicos para docentes e pessoal técnico-administrativo, gerando sérios problemas, tais como: salas superlotadas, falta de espaço físico adequado e de carteiras para os alunos, aumento da carga horária docente e da exploração da sua força de trabalho, preocupação restrita ao atendimento de metas de produtividade em detrimento da qualidade (Guerra, 2010, p. 727).

Nos governos da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), podemos observar o crescimento do EaD no Brasil, assim como a continuidade das ações dos governos do presidente Lula, reforçando o discurso da democratização do acesso ao ensino de nível superior, através por exemplo, do PROUNI, entre outros programas e políticas de ações afirmativas, voltadas para grupos historicamente discriminados, cujo acesso à educação superior era mais dificultoso. Desta forma, as políticas de ações afirmativas visam eliminar as desigualdades e

segregações, de forma que não se mantenham grupos elitizados e grupos marginalizados na sociedade. Podemos citar como exemplo, a Lei nº 12.711, conhecida como a “Lei de Cotas”, sancionada no ano de 2012, pela presidenta Dilma, que garante, portanto, a reserva de 50% das matrículas nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, considerando a autodeclaração de pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência.

No ano de 2016, um golpe começa a ser arquitetado, culminando no impeachment da presidenta da República Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016 (Mancebo, 2017). O vice-presidente Michel Temer assume a presidência da república e permanece no cargo até o ano de 2018, finalizando, portanto, o mandato do qual fazia parte. Destacamos uma das ações finais do governo de Temer, a Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que possibilita a ampliação da implantação de disciplinas em EaD em cursos de graduação presencial, de 20% (vinte por cento) para até 40% (quarenta por cento) da carga horária total do curso, flexibilizando ainda mais a utilização do ensino a distância em cursos presenciais. Importante sublinhar que “o processo de expansão da educação superior, no Brasil, teve início no final dos anos 90 do século passado e encontra, na rede privada, o seu principal motor” (INEP, 2021, p. 32).

O governo seguinte, do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) apresenta, em 17 de julho de 2019, o programa Future-se, formulado pelo MEC, na gestão do Ministro Abraham Weintraub, cujo objetivo era que as instituições federais de Educação Superior, captassem recursos privados, para sua manutenção, sob o discurso de proporcionar maior autonomia financeira às universidades e institutos. O programa foi apresentado em um período marcado por cortes orçamentários, em consequência da Emenda Constitucional nº 95, conhecida como “PEC da morte”, que versa sobre a restrição de gastos públicos por 20 (vinte) anos, abrangendo recursos voltados para a área da educação. Desta forma, esse programa reafirma o olhar mercadológico sobre a educação

[...] no sentido de que a limita numa estratégia de privatização onde o discurso legitima uma integração internacional – como a que compreende as raízes da dependência do Brasil em relação aos organismos externos. A educação se torna aqui

uma atividade de lucro e ramo empresarial, acompanhando o movimento expansionista do mercado (Rocha, 2022, p. 61).

Ainda no governo do presidente Bolsonaro, foi lançado em outubro de 2019, outro programa voltado para o ensino de nível superior, denominado “Novos Caminhos”, que se trata de um conjunto de ações que têm como eixos principais, gestão e resultados, articulação e fortalecimento, inovação e empreendedorismo, visando fortalecer a política de educação através da formação profissional e tecnológica. Um programa voltado para o empreendedorismo, com a perspectiva de formação para o trabalho, com ênfase na área tecnológica, que surge como forma de responder às demandas do mercado de trabalho por mão de obra, ou seja, a educação sendo

[...] entendida como uma formação técnica, limitada e reduzida a atender os interesses do mercado, tornando-se uma mercadoria. Aparece como um programa que expande e realiza a formação aos estudantes, mas na verdade limita a possibilidade de aprendizado e conhecimento, pois possui ênfases em determinados conteúdos (Rocha, 2022, p. 63).

A intenção deste capítulo não é promover uma análise detalhada de cada ação governamental voltada para o ensino de nível superior, mas pontuar, a intenção de submeter a educação no Brasil à uma lógica mercantil, que afeta direitos sociais garantidos na Constituição Federal.

2.2.

A modalidade de Ensino a Distância no Serviço Social

O Serviço Social, profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, tem como uma das principais frentes de luta, a defesa da formação profissional de qualidade. Assim sendo, com o objetivo de zelar pela qualidade da formação e do exercício profissional, o ensino a distância no Brasil, constitui pauta de diversos debates da categoria, fomentados principalmente pelas entidades representativas da profissão, tais como o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), tendo como referência o Projeto Ético-Político do Serviço Social, impressos na lei de Regulamentação da Profissão (nº 8.662/93), no

Código de Ética Profissional e nas Diretrizes Curriculares de 1996 (ABEPSS). Neste item, abordamos, portanto, a modalidade de ensino a distância no Serviço Social brasileiro e os rebatimentos na formação acadêmico-profissional.

De antemão, consideramos necessário registrar que a sigla EaD, nos documentos oficiais representa a “Educação a Distância”, porém, neste estudo atribuímos a sigla ao “Ensino a Distância”, em concordância com o Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), que faz essa diferenciação, se posicionando de maneira contrária à concepção de educação que atravessa os documentos oficiais sobre “Educação à Distância”, uma vez que

[...] a educação não se reduz às atividades de ensino. Um efetivo processo educativo exige: (1) dimensões formativas essenciais, como a produção crítica e criativa do conhecimento; (2) a vivência que possibilita o diálogo entre educador e educando, assim como a interlocução entre diferentes áreas do conhecimento; (3) a experimentação de pesquisa, extensão, monitoria e outras ações político-pedagógicas, possíveis apenas na modalidade presencial. Nada disso é considerado nas propostas de “Educação à Distância”. Essas limitam a educação a um processo de formação nos marcos do ensino-aprendizagem por meio da reprodução e da memorização de conceitos (ANDES, 2020, p. 8).

No contexto em que a prioridade é a formação profissional alinhada às demandas do mercado, “[...] que atenda as orientações do Banco Mundial, sendo que democratizar passa a ser sinônimo de uma inserção, ainda que precarizada, em instituições de ensino, seja pública ou privada [...]” (Guerra, 2010, p. 724), destacamos na tabela a seguir, as legislações que asseguraram a implantação e execução da modalidade EaD na Educação Superior do Brasil, entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Michael Temer.

Tabela 1 - Arcabouço jurídico para implantação e execução do EaD na Educação Superior

Legislações	Disposições
Artigo 80 da LDB (Lei nº 9.394/96)	Apoio e incentivo aos programas de Ensino a Distância.
Decretos nº 2.494/98 e nº 2.561/98	Regulamentação do artigo 80 da LDB.
Portaria nº 301 (MEC) abril/1998	Autorização, reconhecimento e credenciamento dos cursos à distância.
Portaria nº 2.253 (MEC) outubro/2001	Autorização para as universidades, centros universitários, faculdades e centros tecnológicos a utilizarem 20% da carga horária de seus cursos regulares a distância.
Decreto nº 5.622/2005 (Revoga os Decretos nº 2.494 e nº 2.561)	Regulamentação do artigo 80 da LDB, caracterizando o ensino a distância como “[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. (BRASIL, 2005)
Decreto nº 6.303/2007	Alteração de dispositivos dos Decretos nº 5.622/05 e nº 5.773/06, tratando da área de abrangência dos cursos de EAD e do atendimento dos polos presenciais.
Portaria Normativa nº 10 julho/2009	Fixação dos critérios relativos à dispensa da avaliação in loco para os processos de autorização de cursos presencial e a distância e processos de credenciamento de instituição.
Decreto nº 9.057/2017 (Revoga o Decreto nº 6.303/2007)	Regulamentação do artigo 80 da LDB, considerando: “educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos”. (BRASIL, 2017)
Portaria nº 1.428 dezembro/2018	Possibilidade de elevação do limite de disciplinas ofertadas na modalidade EaD de 20% para 40% em cursos presenciais.

Fonte: elaboração própria, com base em Lima (2011a) e ANDES (2020).

Destacamos, porém, que há registro de ensino a distância, na seção de classificados do Jornal do Brasil, no ano de 1904, anunciando curso de datilografia por correspondência. Na década de 1940, em São Paulo, já existiam institutos que ofertavam cursos de profissionalização à distância, a saber, o Instituto Monitor,

considerado o primeiro a ofertar ensino nesta modalidade no país e o Instituto Universal Brasileiro, que surgiu pouco tempo depois, sendo considerado, até os dias atuais, como um marco do EaD no Brasil (ANDES, 2020), ou seja, até a década de 1990, “[...] os cursos à distância eram profissionalizantes ou de complementação de estudos (por correspondência e telecursos)” (Lima, 2007, p. 145), porém, com o uso da internet, novas configurações se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem no país.

O último Censo da Educação Superior (INEP, 2021), realizado no ano de 2021, aponta significativo aumento de ingressos na modalidade a distância, enquanto o número de ingressos “[...] em cursos presenciais vem diminuindo desde 2014, tendo o menor valor registrado em 2021 da série histórica dos últimos 10 anos” (INEP, 2021, p. 21), ou seja, no período entre os anos de 2011 a 2021, o número de ingressos nos cursos de graduação presencial variou negativamente (23,4%) e nos cursos à distância aumentou 474,0% (INEP, 2021), assim como demonstra o gráfico abaixo.

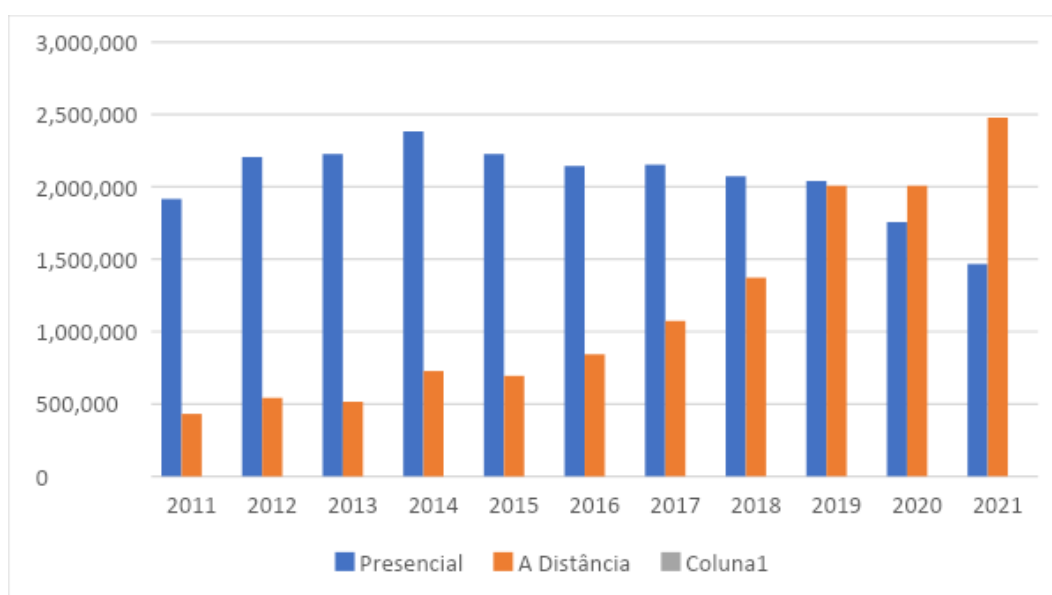


Gráfico 1 - Número de ingressantes em cursos de graduação, por modalidade de ensino (Brasil 2011-2021).

Fonte: elaboração própria, a partir do Censo da Educação Superior 2021 (INEP, 2021).

Entre os anos de 2020 e 2021 o aumento no número de ingressantes nos cursos de graduação “[...] é ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que

teve uma variação positiva de 23,3% entre esses anos; já nos cursos presenciais houve um decréscimo de -16,5%” (INEP, 2021, p.14). Como justificativa para o aumento de ingressantes nos cursos de graduação na modalidade EaD, nos anos de 2020 e 2021, podemos apontar o contexto pandêmico, que trouxe insegurança quanto ao deslocamento para espaços de trabalho e/ou estudo presencial.

No entanto, destacamos que a busca por esta modalidade de ensino já era crescente no decorrer dos anos anteriores, ou seja, desde 2014 e o aumento da oferta de vagas, segundo demonstram os resultados do Censo da Educação Superior (INEP, 2021), cresceram a partir do ano de 2018, ou seja, antes da pandemia já acontecia o aumento na oferta de vagas em cursos de graduação na modalidade EaD, chegando ao ápice no ano de 2021, conforme aponta o gráfico a seguir:

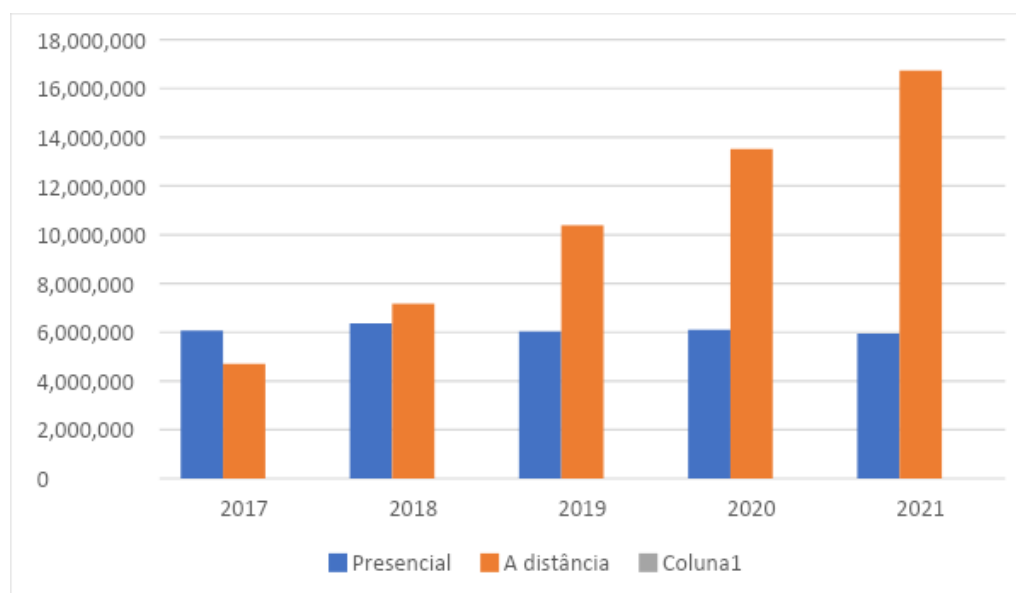


Gráfico 2 - Vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino (Brasil 2017-2021)

Fonte: elaboração própria, a partir do Censo da Educação Superior 2021(INEP, 2021).

Conforme apresentamos, a modalidade de ensino a distância tem sido um dos principais meios de expansão do ensino superior desde o início do século XXI, tendo o setor privado grande participação no oferecimento de cursos na modalidade EaD, contando “[...] com mais de 6,9 milhões de alunos, o que garante uma participação de quase 77% do sistema de educação superior.” (INEP, 2021, p. 32).

O investimento nessa modalidade de ensino evidencia o privilégio dispensado ao capital, contribuindo para uma formação aligeirada e afastada da pesquisa e extensão, “[...] por meio da massificação do ensino, o atendimento tanto dos interesses do mercado, de lucratividade, quanto dos interesses governamentais de ampliar as estatísticas educacionais sem o devido aporte de recursos” (CFESS, 2014, p. 33), o que não é exclusivo dos cursos à distância, pois é nítido o crescimento também dos cursos presenciais precarizados

[...] cujos cursos de serviço social são majoritariamente privados e inseridos em instituições não universitárias, que não precisam legalmente desenvolver pesquisa e extensão associadas ao ensino, com docentes trabalhando muitas vezes em condições precárias, sem condições de desenvolvimento de estudos e pesquisas e, logo, com dificuldades de imprimir qualidade ao processo de ensino-aprendizagem (CFESS, 2014, p. 20-21).

Os cursos de graduação na modalidade a distância, na área de Humanas, são “[...] os “preferidos” pelos empresários do ensino, pois não exigem grande investimento – como, por exemplo, em laboratórios e insumos tecnológicos – e possibilitam um lucrativo e rápido retorno” (Pereira, 2009, p. 273), ou seja, não é uma mera coincidência “[...] que a oferta de cursos a distância encontre no Serviço Social campo fértil” (Guerra, 2010, p. 732). Atualmente, o EaD basicamente se refere a

[...] modalidade de ensino mediada por tecnologias que permitem que o professor e o aluno estejam em ambientes físicos diferentes e que permite ao estudante criar seu próprio horário para estudar. Em geral, a presença do aluno é requerida apenas para a realização das provas (ANDES, 2021, p. 11).

De acordo com Pereira (2009), do ponto de vista didático-pedagógico, o ensino a distância apresenta uma nova configuração à formação acadêmico-profissional, uma vez que “[...] descentra a figura do professor e cria um novo sujeito: o “tutor”. Outro ponto fundamental diz respeito à nula vivência acadêmica do aluno: sua formação restringe-se ao ensino “tutorial”, não abarcando as dimensões fundamentais da pesquisa e extensão.” (Pereira, 2009, p. 274). Uma outra questão, se refere ao favorecimento à distância das/os discentes dos movimentos coletivos, tais como o movimento estudantil (Pereira, 2009), tendo em vista a ausência da rotina em sala de aula, da convivência com colegas e corpo docente.

Diante deste cenário, a formação profissional de novas/os assistentes sociais, formados na modalidade de ensino a distância, pode ser completamente diferente das diretrizes curriculares defendidas pela ABEPSS (Pereira, 2009), o que acarretará uma nova configuração de profissionais atuando no mercado de trabalho, causando certamente desafios para as entidades da categoria, uma vez que um profissional, formado “[...] com frágil embasamento teórico-metodológico, técnico-interventivo e ético-político, não tem possibilidades efetivas de se contrapor, por meio de estratégias profissionais cotidianas, ao perfil contemporâneo da política social brasileira [...]” (CFESS, 2014, p. 34). No entanto, no contexto de priorização do capital, precarização do trabalho e administração da pobreza não interessa o profissional com o perfil definido nas Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996), ou seja,

[...] 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 (CFESS, 2015, p. 16).

O Censo da Educação Superior (INEP, 2021) aponta que o curso de graduação em Serviço Social está entre os 10 (dez) maiores cursos de graduação na modalidade EaD, conforme demonstra a tabela, a seguir:

Tabela 2 - Os 10 maiores cursos de graduação na modalidade EaD (Rede Privada de ensino)

Cursos de Graduação	Número de matrículas em 2021
Pedagogia	557.273
Administração	341.139
Contabilidade	193.181
Gestão de pessoas	170.469
Educação física	146.492
Sistemas de informação	128.865
Enfermagem	108.249
Serviço social	103.907
Logística	95.968
Marketing	74.207

Fonte: elaboração própria, com base no Censo da Educação Superior 2021 (INEP, 2021).

De acordo com o documento elaborado pelo CFESS (2015), que versa sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social, há indícios de que as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), estão sendo desrespeitadas, com a oferta de conteúdos que não se alinham com as matérias definidas nas Diretrizes Curriculares e com as Atribuições e Competências, previstas na Lei nº 8.662/1993 (CFESS, 2015), conforme apontado no documento:

O exemplo mais contundente de oferta de conteúdos que não tem relação com o serviço social e as Diretrizes Curriculares vem do Pará: processo negocial, nutrição e higiene, mediação e arbitragem. Além disso, a análise do material didático que conseguimos acessar mostra uma generalizada simplificação e banalização dos conteúdos da Diretrizes Curriculares da ABEPSS (CFESS, 2015, p. 21).

Quanto ao estágio, período indispensável na trajetória acadêmica em Serviço Social, onde as/os discentes têm acesso ao cotidiano institucional do Campo de Estágio, mediante supervisão direta, visando a unidade teoria-prática, segundo o documento do CFESS (2015), “o maior número de denúncias nos CRESS e ABEPSS tem relação com este componente curricular fundamental” (CFESS, 2015, p. 23). O documento descreve que:

O estágio é um momento de avaliação, mas não fica clara a presença dos mecanismos utilizados – relatório, avaliação em campo e acadêmica, plano de estágio e demais instrumentos previstos na Política Nacional de Estágio da ABEPSS e na Resolução CFESS 533/2008. Vários documentos referiram-se a um “estágio de observação” [...] (CFESS, 2015, p. 22).

Considerando a ênfase deste estudo, que se concentra na experiência de estágio, destacamos o texto publicado pelo CFESS (2014), sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social (vol. 2), item “Condições concretas da formação de assistentes sociais via EaD x parâmetros de qualidade para o processo formativo: a supervisão direta de estágio”, algumas situações identificadas pelos CRESS, através das Comissões de Orientação e Fiscalização (COFI)³, relacionadas à Supervisão Direta e aos Campos de Estágio, de cursos de graduação em Serviço Social, desenvolvidos na modalidade de ensino a distância. Os dados, revelados em nível nacional, demonstram o descumprimento

³ Comissão regimental que orienta e fiscaliza o exercício profissional de assistentes sociais, pautando-se “[...] pela dimensão preventiva, político-pedagógica e normativa [...]”. A finalidade é assegurar a defesa do espaço profissional e garantir a qualidade de atendimento aos usuários do Serviço Social” (CRESS/RJ). Disponível em: <<https://www.cressrj.org.br/comissoes/orientacao-e-fiscalizacao/>>. Acesso em: mar. 2023.

da legislação em vigor, ou seja, Lei de Estágio 11.788/2008, Resolução CFESS 533/2008 e Política Nacional de Estágio da ABEPSS, reforçando que o período de estágio nesses cursos, vem sendo conduzido “[...] sem a garantia efetiva de condições de trabalho docente e do/a profissional de serviço social (supervisor/a de campo) para uma formação de qualidade e reflexão críticas junto aos/às discentes” (CFESS, 2014, p. 33).

Quanto à supervisão de campo, destacamos, o número excessivo de estagiárias/os em relação à carga horária de trabalho da/o supervisora/or de campo; estágios sem a supervisão direta de assistente social; assistentes sociais sem vínculo trabalhista, atuando como voluntário/a e exercendo a supervisão de campo; contratação de assistentes sociais somente para dar supervisão (CFESS, 2014). Na supervisão acadêmica, destacamos, a ausência de supervisão ou realizada à distância; o acúmulo de papéis, ou seja, a/o profissional exerce a função de supervisora/or acadêmica/o e de campo; supervisoras/es acadêmicas/os com registros de outros estados, cancelados ou sem registro profissional; excesso de estagiárias/os supervisionadas/os por profissional, ausência de interlocução da supervisão acadêmica com o Campo de Estágio (CFESS, 2014).

Quanto aos Campos de Estágio, a COFI identificou situações que afetam a supervisão de campo ou que tornam ilegítimo o estágio e consequentemente prejudicam a formação das/os estagiárias/os, dentre as quais, destacamos:

- Estágio supervisionado oferecido de forma incoerente com a fase de formação (ex: somente após a conclusão do curso);
- Ausência de estrutura necessária à efetivação do estágio supervisionado com condições éticas e técnicas;
- Ausência ou atraso no credenciamento dos campos de estágio;
- Estagiários/as em atividade completamente estranha à do serviço social. Ex. atividades de enfermagem, orientadora pedagógica em escola infantil, marcadora de fichas para atendimentos médicos;
- Campo de estágio em pólo EaD, desenvolvendo atividades administrativas, como organização de semana acadêmica da instituição;
- Não cumprimento da carga horária de estágio definida no projeto pedagógico do curso;
- Campos de estágio não inscritos no CRESS [...] (CFESS, 2014, p. 31-32).

Essas foram as infrações identificadas pelos CRESS à época da publicação dos documentos, o que nos alerta, enquanto categoria profissional, para que

fiqueamos atentas/os às investidas permanentes contra a formação profissional de qualidade em Serviço Social. Caso contrário, persistindo nesses moldes, podemos prever que o ensino na modalidade a distância, proporcionará consequentemente “[...] uma desqualificação da formação e da própria profissão, quando profissionais submetem-se a supervisionar alunos/as em condições inadequadas, em quantidade excedente e até mesmo irregulares com a legislação em vigor” (CFESS, 2014, p. 30). As situações apontadas pelos CRESS, não são, portanto, erros banais que podem acontecer no processo de formação em EaD, “[...] mas constituem a lógica do processo de expansão do ensino superior brasileiro: massificada, de caráter mercantil [...]” (CFESS, 2014, p. 33), fragilizando o processo de reflexão em um dos momentos cruciais da formação acadêmica (CFESS, 2014).

No próximo capítulo, abordamos com profundidade o estágio, a sua relevância no processo de formação acadêmica em Serviço Social e a necessidade do compromisso das/os profissionais que exercem a supervisão, seja na Universidade ou no Campo de Estágio, o que constitui atribuição privativa de assistentes sociais, conforme prevê o artigo 5º, da Lei de Regulamentação da Profissão (nº 8.662).

E por fim, consideramos importante registrar que, assim como pontua o CFESS (2014), o nosso objetivo não é culpabilizar aquelas/aqueles que participam do processo de formação à distância, nem tão pouco propagar qualquer tipo de discriminação, mas de “[...] relacionar a lógica de mercantilização do ensino superior brasileiro com a precarização da formação e a sua consequente desvalorização profissional” (CFESS, 2014, p. 12). Visamos, portanto, contribuir para a reflexão sobre a formação profissional, que precisa estar baseada no Projeto Ético-Político, impresso nas Diretrizes Curriculares de 1996 (ABEPSS) e nas legislações vigentes que regem o Serviço Social, que enquanto categoria profissional, dentre outras questões, defende a educação superior enquanto direito de todos e dever do Estado, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a realização do estágio de modo presencial e com supervisão direta.

3

O Estágio em Serviço Social ante o processo de renovação da profissão no Brasil

Neste capítulo, abordamos primeiramente a profissionalização do Serviço Social no Brasil, visando destacar o movimento de recusa ao conservadorismo na profissão, a partir da década de 1970, tendo como marco o “Congresso da Virada”. Consequentemente, novos rumos se estabelecem para o Serviço Social, culminando nas décadas posteriores, na reformulação das normativas que regem a profissão, nas quais identificamos, portanto, a influência desse processo de revisão ideológica, ética e política da categoria.

Neste sentido, abordamos no segundo item, o Projeto Ético-Político (PEP) do Serviço Social e sua materialização através das normativas vigentes, o que reverberou na concepção de formação e exercício profissional. Encerramos o capítulo, com a trajetória do Estágio em Serviço Social, as regulamentações acerca do assunto e a discussão sobre a sua importância para a formação acadêmica ante a renovação da profissão no Brasil.

3.1.

A intenção de ruptura com o conservadorismo no Serviço Social: da Virada ao novo ideário de profissão

Apresentamos inicialmente uma questão recorrente que se refere à origem da profissão no Brasil. O processo de profissionalização do Serviço Social estaria ligado à evolução das ações de caridade, principalmente por iniciativa da Igreja Católica ou a profissão se fez necessária tendo em vista o contexto social que se impôs, trazendo à baila as demandas da classe trabalhadora?

A igreja católica se sobressai na história do Serviço Social brasileiro, tendo grande importância na sua estruturação, sendo

[...] responsável pelo ideário, pela organização das instituições formadoras dos(as) primeiros(as) assistentes sociais, pelos conteúdos teórico-práticos dessa formação acadêmico-profissional, pelos primeiros campos de estágio vinculados a entidades sociais católicas mantidas pelo laicato católico [...] (Raichelis, 2019, p. 64).

Entretanto, o Serviço Social “[...] não é apenas expressão direta da ação assistencial e filantrópica da igreja católica [...]” (Raichelis, 2019, p. 64), uma vez que entre as décadas de 1920-1930, em um cenário de crise econômica, lutas sociais e reivindicações da emergente classe operária, por melhores condições de vida e de trabalho, podemos identificar as bases para implantação do Serviço Social no Brasil (Raichelis, 2019). Conforme Iamamoto (2008):

A exploração abusiva a que é submetido – afetando sua capacidade vital – e a luta defensiva que o operariado desenvolve aparecerão, em determinado momento, para o restante da sociedade burguesa, como ameaça a seus sagrados valores, “a moral, a religião e a ordem pública”. Impõe-se, a partir daí, a necessidade do controle social da exploração da força de trabalho (Iamamoto, 2008, p.126).

As ações realizadas, principalmente por iniciativa da Igreja Católica e posteriormente pelo Estado, em resposta às manifestações da “questão social”⁴, consideravam as demandas advindas da “[...] expressão das lutas de classe, que exige o suporte de instituições sociais responsáveis pela mediação contraditória das respostas às novas necessidades sociais, tanto do capital como do trabalho” (Raichelis, 2019, p. 63). Desta forma, a classe trabalhadora, sobre a qual incidem as consequências do modo de produção capitalista, se constituem “material” de trabalho para as/os assistentes sociais, cujo um dos principais empregadores é o Estado⁵ (Iamamoto, 2014). Sendo assim, na divisão social e técnica do trabalho, as/os assistentes sociais estabelecem relação, prioritariamente, com as classes populares, pois são as mais afetadas pelas sequelas da “questão social” e que buscam nas políticas públicas, resposta às suas demandas imediatas (Raichelis, 2019). Neste sentido, Raichelis (2019) reforça que:

[...] apesar do significativo aparato institucional da igreja católica e dos seus agentes leigos na estruturação do perfil emergente da profissão, a profissionalização do Serviço Social decorre da progressiva intervenção do Estado brasileiro frente ao agravamento da “questão social”, como expressão do acirramento das lutas de classes típicas da ordem burguesa, que exigem a mediação estatal [...] (Raichelis, 2019, p. 64).

⁴ “[...] matéria prima do serviço social, como resultado da contradição capital/trabalho, que se materializa em desigualdades e resistências sociais que se apresentam em formas de demandas no cotidiano” (Lewgoy, 2019, p. 106).

⁵ Segundo pesquisa realizada pelo CFESS, sobre o perfil profissional da categoria, prevalece o vínculo contratual de assistentes sociais com o setor público municipal, “[...] uma tendência histórica do mercado de trabalho de assistentes sociais, que cresceu principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 [...]” (CFESS, 2022, p. 91).

Sendo assim, a profissionalização do Serviço Social, o processo de formação acadêmica, assim como a estruturação do mercado de trabalho são resultado de movimentos que acontecem na sociedade, sejam políticos, sociais, culturais, econômicos e que propiciaram, portanto, o surgimento da profissão, como forma de responder às necessidades que se impuseram na época (Raichelis, 2019), ou seja, no surgimento do Serviço Social enquanto profissão “[...] não é este que se constitui para criar um dado espaço na rede socio-ocupacional, mas é a existência deste espaço que leva à constituição profissional” (Netto, 1992, p.69).

Nas décadas de 1970-1980, o Serviço Social brasileiro, sob influência do Movimento de Reconceituação, desencadeado na América-Latina nos anos 1960, foi marcado pelo processo de recusa e crítica ao conservadorismo na profissão, instigando a categoria a questionar os referenciais teóricos e políticos de base conservadora e positivista da época. Conforme Raichelis (2019, p. 68) “O Movimento de Reconceituação impõe aos assistentes sociais a necessidade de construir um novo projeto profissional, comprometido com as demandas e interesses dos trabalhadores e das camadas populares usuárias das políticas públicas”.

Desta forma, ante um contexto de autoritarismo e repressão, instaurada no país a partir da ditadura militar (1964-1985), o acirramento das lutas sociais e os movimentos pela democracia e pelos direitos, as/os assistentes sociais se mobilizam para um movimento de revisão em diferentes dimensões da profissão. Destacamos a interlocução com a teoria social crítica de Marx que começa a se fazer presente nas discussões teóricas, porém, ainda não de forma hegemônica na categoria. Segundo Iamamoto (2014, p. 622), “a aproximação teórica da profissão ao universo da tradição marxista ocorre tardiamente, a partir de meados dos anos 1960 na América Latina, no bojo do conhecido ‘movimento de reconceituação do Serviço Social’”, dando início a partir de então, uma propensão de discussão mais ampla e plural no campo acadêmico do Serviço Social.

Podemos destacar como acontecimentos importantes desta época, o evento denominado “Congresso da Virada”, que aconteceu no III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado em São Paulo, em 1979 e a XXI Convenção da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS – Atual ABEPSS), espaço de aprovação do currículo mínimo do curso, que ficou conhecido como

Currículo Mínimo de 1982, pois sua aprovação pelo Conselho Federal de Educação aconteceu nesse ano. Segundo Netto (1999), o Currículo Mínimo de 1982, buscou “[...] redimensionar o ensino com vistas à formação de um profissional capaz de responder, com eficácia e competência, às demandas tradicionais e às demandas emergentes na sociedade brasileira [...]” (Netto, 1999, p. 12).

É importante ressaltar a atuação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) na luta, resistência e defesa do projeto pedagógico crítico do Serviço Social. Entidade cuja trajetória inicia-se no ano de 1946, denominada Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, criada uma década após a instalação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Após o “Congresso da Virada”, assume a coordenação e articulação do projeto de formação profissional, transformando-se em Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), tornando viável a participação de alunos e professores nas decisões sobre a formação, outrora restrita àqueles que dirigiam as escolas. A partir do ano de 1998, incorpora a sua estrutura a coordenação da pós-graduação, anteriormente sob a responsabilidade do Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS) e altera o nome para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), evidenciando a natureza acadêmica e científica da entidade e a defesa do princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e consequentemente, a necessária articulação entre graduação e pós-graduação (Abreu, 2016).

Quanto ao III CBAS, Abramides e Cabral (2019) destacam que o evento

[...] acontece no período da (re)organização dos movimentos sociais, de redemocratização do país, durante a crise da autocracia burguesa, em que se retoma a organização sindical das(os) assistentes sociais, no interior do sindicalismo classista, com mobilizações e greves, por seus interesses imediatos e históricos, articulados às lutas contra a ditadura civil-militar, anticapitalista e anti-imperialista (Abramides; Cabral, 2019, p. 37).

O “Congresso da Virada” foi, portanto, um acontecimento de suma importância para a intenção de ruptura com o conservadorismo no Serviço Social brasileiro, construindo-se “[...] sobre bases quase que inteiramente novas; esta era uma decorrência do seu projeto de romper substantivamente com o tradicionalismo

e suas implicações teórico-metodológicas e prático-profissionais” (Netto, 2005, p. 250).

No final da década de 1970, inicia-se o debate entre as unidades de ensino e a ABESS, visando a construção do Currículo Mínimo de 1982, que contou com a participação do movimento estudantil, através do então Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS), atualmente Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), se constituindo no “[...] primeiro grande esforço de superação da formação instrumental, tecnicista, conservadora, tradicional sob a forte influência do Serviço Social norte-americano [...]” (Abreu, 2016, p. 237).

A proposta de formação profissional, construída coletivamente, mais alinhada com o novo ideário que se estruturava na categoria, tem ementas voltadas, por exemplo, para a História do Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social e Metodologia do Serviço Social, além do estágio supervisionado. Segundo Netto (1999):

Todos os esforços foram dirigidos no sentido de adequar a formação profissional, em nível de graduação, às novas condições postas seja pelo enfrentamento, num marco democrático, da “questão social” exponenciada pela ditadura, seja pelas exigências intelectuais que a massa crítica em crescimento poderia atender (Netto, 1999, p. 12).

Nesta ocasião é realizada a inserção da política social no âmbito acadêmico, vinculando-se “[...] o exercício profissional às políticas sociais públicas, sendo as relações entre o Estado e a sociedade de classes decisivas para decifrar o significado social da profissão” (Iamamoto, 2014, p. 614). Segundo Abramides e Cabral (2019), o Currículo de 1982:

[...] compreende a profissão como produto histórico, inscrita na divisão sociotécnica do trabalho e o profissional em sua condição de assalariamento, partícipe do trabalho coletivo, cuja ação se efetiva no âmbito das relações entre as classes sociais e suas frações, e destas com o Estado brasileiro (Abramides; Cabral, 2019, p. 40).

No entanto, ainda que a implementação do Currículo Mínimo de 1982 seja significativo e expresse “[...] um processo de transição, parte da resistência acadêmica e política tanto à ditadura militar implantada no país (1964-85) quanto ao Social Work [...]” (Iamamoto, 2014, p. 614), demarcando portanto, uma nova forma de conceber a formação acadêmica, a categoria inicia uma ampla articulação

e debate, realizado pelas Instituições de Ensino, sobre a necessidade da revisão do Currículo Mínimo de 1982.

Na XXVIII Convenção Nacional da ABESS, ocorrida em outubro de 1993, em Londrina (PR), os encaminhamentos para a revisão curricular do curso foram deliberados. A ABESS promoveu e coordenou juntamente com o CEDEPSS, órgão acadêmico que coordenava (até o ano de 1998) a Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil, com o apoio do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e das/os estudantes, através da ENESSO, um trabalho que mobilizou Instituições de Ensino de Serviço Social no país e parcela significativa da categoria.

As décadas de 1980-1990 foram significativas para a profissão, sendo consideradas como marco no que diz respeito a discussão sobre os fundamentos do Serviço Social no Brasil, tendo como inspiração a teoria social crítica

[...] que norteia um projeto acadêmico-profissional do Serviço Social brasileiro expresso na renovação da legislação profissional (1993), na normatização ética (1993) e nas diretrizes curriculares nacionais (Abess, 1996; MEC-Sesu, Ceess, 1999). Este patrimônio sociopolítico e profissional vem atribuindo uma face peculiar ao Serviço Social brasileiro na América Latina e Caribe, bem como no circuito mundial do Serviço Social. Seu núcleo central é a compreensão da história a partir das classes sociais e suas lutas, o reconhecimento da centralidade do trabalho e dos trabalhadores. Ele foi alimentado teoricamente pela tradição marxista — no diálogo com outras matrizes analíticas — e politicamente pela aproximação às forças vivas que movem a história: as lutas e os movimentos sociais (Iamamoto, 2014, p. 615).

O relevante processo de revisão do Currículo Mínimo de 1982 foi, portanto, uma construção coletiva da categoria na época, que culminou na efetivação das diretrizes curriculares, dando forma à proposta do “currículo mínimo” em 1996, conforme abordamos no próximo item deste capítulo, visando a formação de assistentes sociais, em consonância com o direcionamento social e ético-político que se construía ao longo das décadas anteriores, a saber o Projeto Ético-Político do Serviço Social, cuja materialização acontece através das regulamentações, que atualmente regem, a formação acadêmica e o exercício profissional das/os assistentes sociais no Brasil.

3.2.

O Projeto Ético Político do Serviço Social: uma nova concepção para a formação acadêmica e o exercício profissional

No processo de construção coletiva de um novo ideário de profissão, o Projeto Ético Político do Serviço Social representa um marco significativo para a categoria. Construído ao longo da trajetória de renovação da profissão no Brasil, mais especificamente a partir da década de 1970, ele avança nos anos 1980, quando acontece a articulação da revisão de documentos do Serviço Social, tal como o Currículo Mínimo de 1982 e Código de Ética de 1986.

O Currículo Mínimo de 1982 e o Código de Ética de 1986 expressam um movimento de transição, marcando o posicionamento hegemônico das/os profissionais, em favor do rompimento com o conservadorismo e comprometimento com uma nova configuração de formação e exercício profissional, sintetizando naquele período, “[...] avanços reais e contundentes rumo ao que hoje reconhecemos como projeto ético-político profissional” (Santos, 2019b, p. 196).

Importante salientar que o Código de Ética de 1986, revela uma primeira tentativa de imprimir nas normas legais, através do órgão de fiscalização do exercício profissional (Conselho Federal de Assistentes Sociais - CFAS, atualmente CFESS), uma nova concepção ético-política da profissão, alinhada com as demandas da classe trabalhadora (Braz, 2005). Entretanto, este código estava mais próximo de “[...] uma carta de princípios e de compromissos ídeo-políticos do que um código de ética [...]” (Braz, 2005, p. 80), porém ao fixar seus compromissos, “[...] não deixava dúvidas de “qual lado” estávamos” (Braz, 2005, p. 80).

No contexto de redemocratização da sociedade e do Estado (pós ditadura militar) e promulgação da Constituição Federal de 1988, a categoria avança no processo de renovação e construção de um novo projeto profissional, comprometido com as demandas da classe trabalhadora, “[...] radicalmente inovador e crítico, com fundamentos históricos e teórico-metodológicos hauridos na tradição marxista, apoiado em valores e princípios éticos radicalmente humanistas [...]” (Iamamoto, 2009, p. 4). Nos anos 1990, o PEP consolida-se, porém, segue em constante construção, ainda que “[...] fortemente tensionado pelos rumos neoliberais da

sociedade e por uma nova reação conservadora no seio da profissão na década que transcorre” (Teixeira; Braz, 2009, p. 13).

Nesta mesma década, acontece a promulgação da nova Lei de Regulamentação Profissional (nº 8.662/93) e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), portanto, “considerando a avaliação da categoria e das entidades do Serviço Social de que o Código homologado em 1986 apresenta insuficiências” (CFESS/1993), institui através da resolução nº 273/93, de 13 de março de 1993, um novo código de ética profissional. Sendo assim, são reformuladas e atualizadas as normativas legais que regem o Serviço Social, materializando, portanto, as intenções da categoria para a formação e exercício profissional, a partir de uma nova concepção da profissão.

Segundo Braz (2005), as normativas supracitadas estão inscritas na dimensão jurídico-política da profissão, onde temos o aparato jurídico-político e institucional da profissão, “[...] que envolve um conjunto de leis e resoluções, documentos e textos políticos consagrados no seio profissional” (Braz, 2005, p. 82), mais precisamente na esfera político-jurídico de caráter estritamente profissional, onde se encontra ainda, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Serviço Social. Estamos nos referindo às Diretrizes Curriculares (DCs), que foram aprovadas em Assembleia Nacional da ABEPSS em 1996 e posteriormente, com significativas alterações, aprovadas pelo MEC (Teixeira; Braz, 2009).

Ainda segundo Braz (2005), temos a esfera jurídico-política de caráter mais abrangente, onde encontra-se “[...] um conjunto de leis advindas do capítulo da Ordem Social da Constituição Federal de 1988 [...]” (Braz, 2005, p. 83), que pode viabilizar direitos às/aos usuárias/os atendidas/os por assistentes sociais na sua prática profissional cotidiana. Desta forma, essas dimensões “[...] articuladas entre elas compõem o corpo material do Projeto ético político profissional [...]” (Braz, 2005, p. 83), ou seja, identificamos nas normativas atinentes à profissão, seja direta ou indiretamente, os valores estabelecidos no PEP e, portanto, defendidos pela categoria.

O Projeto Ético-Político do Serviço Social tem a liberdade como valor central, afirmando “[...] a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade

como no exercício profissional” (Netto, 1999, p. 15-16), revelando, portanto, um novo horizonte para a profissão, tão almejado pela categoria. Neste sentido, conforme Netto (1999):

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais) (Netto, 1999, p. 4).

Sendo assim, o PEP representa a intenção de um projeto coletivo de profissão unido a um projeto de transformação societária (Teixeira; Braz, 2009), comprometido com as demandas da classe trabalhadora, se posicionando, portanto, “[...] 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 [...]” (Netto, 1999, p. 16), bem como a favor da democracia, “[...] considerada a democratização como socialização da participação política e socialização da riqueza socialmente produzida.” (Netto, 1999, p. 16).

Segundo Teixeira e Braz (2009), o PEP revela-se:

Nas diversas e variadas ações que efetuamos, como plantões de atendimento, salas de espera, processos de supervisão e/ou planejamento de serviços sociais, das ações mais simples às intervenções mais complexas do cotidiano profissional, nelas mesmas, embutimos determinada direção social entrelaçada por uma valoração ética específica (Teixeira; Braz, 2009, p. 5-6).

No entanto, embora o Projeto Ético-Político do Serviço Social seja hegemônico, não extinguiu perspectivas conservadoras, existindo, portanto, outros projetos em disputa na categoria e assim como

[...] a sociedade é atravessada por projetos sociais distintos — projeto de classes para a sociedade — tem-se um terreno sócio-histórico aberto à construção de projetos profissionais também diversos, indissociáveis dos projetos mais amplos para a sociedade. É essa presença de forças sociais e políticas reais — e não mera ilusão — que permite à categoria profissional estabelecer estratégias político-profissionais no sentido de reforçar interesses das classes subalternas, alvo prioritário das ações profissionais (Iamamoto, 2014, p. 610-611).

Desta forma, a reafirmação do projeto de profissão, que fora estabelecido de forma hegemônica pela categoria, precisa acontecer principalmente no cotidiano do

espaço sócio-ocupacional, mediante atuação profissional qualificada e ética, tanto com as/os usuárias/os, quanto com as/os demais partícipes do processo de trabalho das/os assistentes sociais. Segundo Teixeira e Braz (2009), a reafirmação do PEP depende

[...] não exclusivamente, tanto das respostas políticas que as vanguardas profissionais darão aos desafios atuais (no âmbito do exercício profissional e no campo da formação – onde se destaca a espantosa expansão de cursos privados, inclusive os que se valem das metodologias de ensino em graduação a distância) quanto das ações dos profissionais nas diversas áreas de atuação, a partir de intervenções qualificadas, éticas e socialmente comprometidas (Teixeira; Braz, 2009, p. 16).

E quanto à formação acadêmica, a influência do Projeto Ético-Político fica ainda mais evidente na revisão do Currículo Mínimo de 1982, que culminou no documento produzido pela categoria em 1996, dando origem às Diretrizes Curriculares de 1996 (ABEPSS), que

contrapondo-se ao aligeiramento e ao pragmatismo imperantes na política educacional brasileira, [...] reforçam a perspectiva de uma sólida e crítica formação acadêmica com rigoroso tratamento teórico, histórico e metodológico da totalidade social e do serviço social, que favoreçam a compreensão das necessidades sociais das classes e grupos subalternos e possibilitem a formulação de respostas criativas aos desafios com os quais os(as) profissionais se defrontam no cotidiano institucional (Raichelis, 2019, p. 77).

Desta forma, o posicionamento ético-político das/os assistentes sociais é consolidado no projeto crítico das Diretrizes Curriculares de 1996 (ABEPSS), ou seja, confere materialidade ao novo projeto de profissão da categoria, tornando-se um norteador para a formação e o exercício profissional, representando

um processo coletivo em construção permanente sob a coordenação da ABEPSS, que parte do currículo mínimo de 1982 para avançar na reafirmação da nova direção social e do novo perfil profissional e superação de desvios e lacunas histórico-políticas, conceituais e éticas de sua construção (Abreu, 2016, p. 237).

No documento produzido pela ABEPSS, no ano de 1996, estão estabelecidos onze princípios que fundamentam a formação acadêmico-profissional, dentre eles, destacamos: o rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social; adoção de uma teoria social crítica; indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. Os princípios definem as diretrizes

curriculares da formação profissional, que articulam o conhecimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo.

Os pressupostos, princípios e diretrizes da formação profissional, expressos no documento, estão organizados em uma nova lógica curricular, em três núcleos de fundamentação, abrangendo “trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado” (Iamamoto, 2014, p. 620).

Os núcleos reúnem conteúdo necessário à formação profissional, desdobrando-se “[...] em áreas de conhecimento que, por sua vez, se traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzida à matérias e disciplinas” (ABEPSS, 1996, p. 8-9). Os núcleos de fundamentação da formação profissional estão dispostos objetivamente no Parecer CNE/CES 492/2001⁶ da seguinte forma:

- núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social;
- núcleo de fundamentos da formação socio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais;
- núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado (Parecer CNE/CES 492/2001).

O novo ideário de profissão impresso nas diretrizes curriculares da ABEPSS (1996), preza pela formação qualificada, de assistentes sociais com apreensão crítica, articulada com a realidade, numa perspectiva de totalidade, entendendo que o Serviço Social tem como base a história da sociedade e suas modificações ao longo do tempo, assim como assinala Mota (2003):

[...] a chave para desvendar as tendências do Serviço Social nesse início de milênio é o conhecimento da própria realidade, posto que nela estão presentes os processos sociais sobre os quais a profissão intervém [...]. Estou defendendo a ideia de que as

⁶ Ministério da Educação: Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

tendências da profissão dependem da realidade objetiva e da capacidade que temos de decodificá-la criticamente [...] (Mota, 2003, p. 11).

Considerando o caráter interventivo do Serviço Social, pressupõe-se, portanto, uma formação acadêmico-profissional não somente crítica, mas também analítica, que propicie “[...] a construção de seus objetos de ação, em suas particularidades socioinstitucionais para a elaboração criativa de estratégias de intervenção comprometidas com as proposições ético-políticas do projeto profissional” (ABEPSS, 1996, p. 13). Ao contrário, como aponta Iamamoto (2008), “a massificação, o aligeiramento e a perda de qualidade da formação universitária estimulam mecanismos ideológicos que facilitam a submissão dos profissionais às “normas do mercado” e a despolitização da categoria [...]” (Iamamoto, 2008, p. 135).

Sendo assim, a formação acadêmica-profissional de qualidade, em consonância com a proposta das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) passa pelo processo de ensino-aprendizagem vivenciado em sala de aula, por meio das disciplinas⁷ ministradas, somado às experiências de estágio com supervisão direta, contato com os movimentos estudantis, bem como a articulação do ensino com a pesquisa e extensão, buscando promover a formação de profissionais alinhados com o Projeto Ético-Político da profissão, comprometidos com as demandas da classe trabalhadora e principalmente atentos à realidade, sempre dinâmica, da sociedade da qual fazemos parte, uma vez que conforme Iamamoto (2014):

O exercício da profissão exige um sujeito profissional que tenha competência para propor e negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e atribuições profissionais. Requer ir além das rotinas institucionais para buscar apreender, no movimento da realidade e na aproximação das forças vivas de nosso tempo, tendências e possibilidades aí presentes passíveis de serem apropriadas pelo profissional e transformadas em projetos de trabalho profissional (Iamamoto, 2014, p. 611).

Cabe sublinhar que ao longo deste estudo, nos referindo às diretrizes curriculares que foram discutidas e aprovadas pela categoria no ano de 1996, sendo esta a referência política orientadora da formação e exercício profissional, ainda

⁷ “Constituem-se como particularidades das áreas de conhecimento que enfatizam determinados conteúdos priorizando um conjunto de estudos e atividades correspondentes a determinada temática, desenvolvida em um período com uma carga horária pré-fixada”. (ABEPSS, 1996, p. 15).

que sua aprovação oficial tenha acontecido apenas em 2002, expressas na Resolução CNE/CES nº 15, com cortes significativos.

A proposta de currículo mínimo que fora elaborada em conjunto pela categoria no ano de 1996, segundo Iamamoto (2014)

foi atropelada pelo processo de contrarreforma do ensino superior, preconizado pelos organismos multilaterais. Os currículos mínimos são substituídos por diretrizes curriculares mais flexíveis, exigindo a definição do perfil do bacharel em Serviço Social, a substituição de ementas das disciplinas por tópicos de estudos com caráter não obrigatório, a definição de competências e habilidades técnico-operativas (Iamamoto, 2014, p. 616).

Desta forma, dificuldades se impõem quanto à garantia de um conteúdo básico nacional para a formação acadêmica, ou seja, “[...] o conteúdo da formação passa a ser submetido à livre-iniciativa das unidades de ensino condizente com os ditames do mercado, desde que preservados os referidos núcleos” (Iamamoto, 2014, p. 617).

Diante da precarização, aligeiramento e mercantilização da Educação Superior, somos provocados a uma permanente vigilância em relação ao projeto de formação profissional no qual acreditamos e consequentemente defendemos enquanto categoria. Salientamos, que alguns desafios estão postos ao Serviço Social, dentre os quais, conforme Iamamoto (2014), destacamos:

1. Dar continuidade aos estudos sobre as incidências da política de educação superior — em suas tendências de crescente e privatização e mercantilização — no trabalho docente, no nível da formação acadêmica, na submissão do conhecimento às demandas do mercado e na alienação das atividades do pesquisador.
2. Zelar pelo aperfeiçoamento da qualificação teórico-metodológica e ético-política dos assistentes sociais, denunciando o aligeiramento da formação profissional decorrente da subordinação da educação superior à lógica da lucratividade.
3. Aprofundar a pesquisa sobre as vertentes teórico-metodológicas que têm marcado presença no debate profissional a partir do período 1980-90.
4. Apoiar o diálogo acadêmico respeitoso e plural entre as diferentes perspectivas de leitura e análise da profissão no cenário mundial, afirmando sua dimensão educativa e seu compromisso com os direitos humanos e a justiça social [...] (Iamamoto, 2014, p. 634).

Sendo assim, se faz necessário que profissionais que acreditam no Projeto Ético-Político, alinhado com as reivindicações da classe trabalhadora, contrário ao autoritarismo, exploração, discriminação, desigualdade e injustiça social, estejam

dispostos a lutar em favor da sua efetivação, tanto no processo de formação acadêmico-profissional, quanto nos espaços sócio-ocupacionais.

3.3.

O Estágio em Serviço Social e a sua importância na formação acadêmica

No curso de graduação em Serviço Social, o estágio é parte integrante e obrigatória, sendo considerado dimensão fundamental no processo de formação profissional. As normativas vigentes que regem a categoria, tais como, o Código de Ética do Profissional (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (nº 8.662/93) e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), são unânimes em considerar que o projeto de formação em Serviço Social tem como base um currículo que agrega teoria e prática. Desta forma, o estágio é uma oportunidade para reflexão sobre o papel da/o assistente social enquanto profissional inscrito na divisão social e técnica do trabalho, que integra a classe trabalhadora, visando a preparação da/o discente para a inserção no espaço socio-ocupacional, mediante a supervisão direta e prezando pela unidade teoria-prática.

O estágio em Serviço Social “[...] emerge como uma espécie de treinamento de pessoal, com o caráter mais administrativo e menos pedagógico [...]” (Santos, 2019b, p. 194), existindo no Brasil desde a fundação das primeiras escolas, sendo componente curricular obrigatório no curso de Serviço Social (Buriolla, 2009), ou seja, desde 1936, quando acontece a fundação da primeira Escola de Serviço Social no país (Iamamoto; Carvalho, 2008). Nesta época, a concepção de supervisão de estágio está sob “[...] forte influência do Serviço Social europeu e norte americano, destacando-se principalmente o legado deste último até o início da década de 1980” (Santos, 2019b, p. 194).

Em normativas concernentes ao Serviço Social, identificamos os termos “prática” e “estágio”, a partir da regulamentação da formação e exercício profissional. A Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953, que aborda o ensino do Serviço Social, que nesse período era de três anos, faz alusão a prática profissional no seu artigo 3º, item III, parágrafo único:

[...] as Escolas de Serviço Social deverão organizar os seus programas, atendendo a que no 1º ano haja preponderância da parte teórica, no segundo ano seja observado o equilíbrio entre a parte teórica e a prática e no 3º ano haja preponderância da parte prática (Artigo 3º, lei 1.889/1953).

Nas décadas de 1950-1960, a Supervisão em Serviço Social sofre influência de discussões que aconteciam na área pedagógica, “[...] com a defesa da neutralidade científica e os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (Santos, 2019b, p. 194). A nomenclatura “estágio supervisionado” se apresenta, portanto, em dois artigos do Decreto nº 35.311, de 02 de abril de 1954, que regulamenta a lei supracitada:

Art. 4º - O curso ordinário de Serviço Social, cuja duração mínima é de três anos, compreende, além do ensino teórico e prático, estágios supervisionados e realização de trabalho final de exclusiva autoria do aluno.

Art. 8º - A prática no curso de Serviço Social compreenderá:

[...] b) - estágios supervisionados, cuja programação depende de aprovação do Conselho Técnico Administrativo (Decreto nº 35.311/1954).

A regulamentação da profissão, através da Lei nº 3.252, de 27 de agosto de 1957, que concedia o direito de exercício profissional a/ao assistente social com formação, faz menção a “Supervisão”, porém de forma pontual:

Art. 5º Nas escolas oficiais de Serviço Social, que se criarem, apenas Assistentes Sociais poderão assumir os cargos docentes, de direção, secretaria e supervisão, excetuando-se, no caso do ensino, as cadeiras ou disciplinas que pelo seu programa, possam ou devam ser ensinados por outros profissionais (Lei nº 3.252/1957).

Conforme exposto, as primeiras legislações específicas do Serviço Social, sinalizam, ainda que de forma sucinta, que a realização de estágio supervisionado é indispensável à formação acadêmica na área.

Considerando as décadas de 1970-1980, período marcado pelo processo de recusa e crítica ao conservadorismo na profissão, a categoria buscou interlocução com a teoria social crítica de Marx, com vistas a compreender melhor a questão social, aliado ao compromisso ético-político com a classe trabalhadora. Em 1979, como mencionamos anteriormente, acontece o III CBAS, um importante evento que evidencia a nova direção política e social da profissão, que passa a influenciar os posicionamentos da categoria em relação a formação e o exercício profissional.

No contexto de renovação profissional da época, predominava uma visão heterogênea da profissão, com ênfase na influência europeia e norte-americana (Santos, 2019b). Quanto à Supervisão de estagiários/os, segundo Santos (2019b), existe uma “[...] tendência à adoção de modelos administrativos/pedagógicos com o objetivo de estabelecer treinamentos que seguissem o ideário de levar a/o discente a ‘aprender fazendo’” (Santos, 2019b, p. 195), destacando, portanto, a dimensão técnica.

Na década de 1980, conforme abordamos nos itens anteriores deste capítulo, a formação profissional é repensada e diante da dinâmica social da época, das discussões e reflexões realizadas pelas entidades representativas do Serviço Social há uma mobilização em prol da renovação das normativas pertinentes à profissão. A exemplo deste movimento estão a construção do Currículo Mínimo de 1982 e o Código de Ética de 1986 que expressavam em seu bojo a intenção de ruptura com o conservadorismo na profissão.

O Código de Ética estabelecido no ano de 1986, aborda o estágio, em seu artigo 9º, onde é vedado ao Assistente Social, “permitir ou exercer a supervisão de alunos de Serviço Social em instituições Públicas ou Privadas que não tenham em seus quadros Assistente Social que dê acompanhamento direto ao campo de estágio”. Na década de 1990, mesmo com a reformulação do código de ética, o texto do artigo é mantido, porém em forma de alínea e acrescenta-se no Título II - Dos Direitos e das Responsabilidades Gerais do Assistente Social, alínea que aborda a atuação de estagiários/as no campo:

Art. 4º É vedado ao/à assistente social:

[...] d- compactuar com o exercício ilegal da Profissão, inclusive nos casos de estagiários/as que exerçam atribuições específicas, em substituição aos/às profissionais (CFESS, 1993).

Desta forma, se faz oportuno reafirmar que o estágio é um processo de ensino-aprendizagem, de preparação para o exercício profissional, sendo necessário, conforme Lewgoy (2019), que haja a superação do entendimento, “[...] por parte dos(as) supervisores, do(a) estudante como a força de trabalho, pois ele desconfigura a dimensão educativa desta atividade” (Lewgoy, 2019, p. 104). Segundo Pereira (2019):

[...] a/o assistente social, tal como o/a educador/a é aquele/a que se posiciona diante da cultura e elenca os elementos capazes de contribuir para a instrumentalidade da sua atividade profissional. Atende, escuta, reflete, sistematiza, organiza, planeja, coordena, informa, socializa, denuncia, dentre outras ações, que perpassam a dimensão educativa estruturante do Serviço Social, sem a qual não se torna possível a realização do trabalho das/os assistentes sociais, muito menos a constituição de uma cultura profissional (Pereira, 2019, p. 50).

A lei de regulamentação da profissão (nº 8.662/93), sancionada em 07 de junho de 1993, no artigo 5º, elenca as atribuições privativas das/os assistentes sociais, dentre as quais está o “treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social”, ou seja, somente assistentes sociais podem exercer a supervisão de estagiárias/os de Serviço Social, sendo esta função, essencial para a formação acadêmico-profissional.

Dentre os marcos históricos do Serviço Social, a serem considerados na década de 1990, está a ampla participação e debate entre instituições de ensino e a categoria, que culminam na aprovação das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social, pela ABEPSS em 1996, onde estão os pressupostos, princípios e diretrizes que orientam o projeto pedagógico das unidades de ensino dos cursos de Serviço Social, destacando entre os seus princípios a “indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional” (ABEPSS, 1996, p.7). Desta forma, como atividade indispensável, que integra o currículo do curso de Graduação em Serviço Social, o estágio deve ser oferecido em diferentes níveis (totalizando entre 02 e 04 semestres), tendo como carga horária mínima 15% da carga horária mínima do curso (3.000 horas)⁸.

Além de legislações específicas acerca do estágio em Serviço Social, está em vigor a lei federal nº 11.788, conhecida popularmente como “lei de estágio”, sancionada em 25 de setembro de 2008, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de regulamentar o estágio em âmbito federal. A referida lei abrange o estágio nos níveis superior, profissional, médio, especial e os anos finais do ensino fundamental, assim como na modalidade profissional da educação de jovens. O artigo 1º, define o estágio como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho

⁸ Carga horária do Curso de Serviço Social definida pela Resolução do CNE, CES, MEC, de nº 02/2007.

produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...]” (Brasil, 2008).

Considerando o estágio como “ato educativo escolar supervisionado” (Brasil, 2008), é imprescindível que esteja expresso no projeto pedagógico do curso e atenda alguns requisitos previstos na lei. Desta forma, com relação a instituição de ensino, além da formalização do estágio por meio da celebração do termo de compromisso entre as partes, deve designar docente, para realização de supervisão acadêmica, elaborar plano de atividades, orientar e realizar avaliação da/o estagiária/o, assim como analisar as condições das instalações da parte concedente de estágio, mantendo a interlocução com as instituições conveniadas. Quanto às instituições que concedem estágio, entre outras obrigações, estão, zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, oferecer condições adequadas para realização das atividades de aprendizagem e indicar profissional da mesma área de formação da/o estagiária/o para que realize a supervisão de campo.

A modalidade do estágio pode ser “obrigatório” ou “não-obrigatório”, sendo o estágio obrigatório, aquele definido no projeto do curso, cuja carga horária é condição para aprovação e obtenção de diploma, enquanto na modalidade não-obrigatória é desenvolvido como atividade opcional. Em ambos os casos não se estabelece vínculo empregatício de qualquer natureza, desde que estagiária/o, parte concedente do estágio e Instituição de Ensino, cumpram os requisitos inscritos na lei, tais como, matrícula e frequência regular da/o discente na Instituição de Ensino, celebração de termo de compromisso entre as partes envolvidas e atividades de estágio compatíveis com as previstas no termo de compromisso.

No que se refere ao estágio não obrigatório, cabe salientar que assim como no estágio obrigatório, há exigência quanto ao acompanhamento permanente da/o estagiária/o, seja no campo de estágio, seja na instituição de ensino, com a realização da devida supervisão. De outra forma, a atuação da/o estagiária/o configuraria exercício ilegal da profissão (Repetti, 2019). Neste sentido, Vasconcelos (2009) destaca que:

o estágio não obrigatório durante longo período, ficou conhecido, equivocadamente, como estágio extracurricular. Essa ideia de extracurricular acabava fazendo com que este estágio fosse compreendido como atividade inteiramente desvinculada do currículo e, portanto, distanciada da formação profissional, como se possuísse

finalidade diversa da educacional [...] e dispensasse acompanhamento acadêmico e de campo (Vasconcelos, 2009, p. 69).

Sendo assim, o estágio ser classificado como não-obrigatório, diz respeito a atividade ser opcional, não eximindo as instituições e as/os profissionais envolvidas/os, dos compromissos em relação a formação da/o estagiária/o, bem como “[...] a regulamentação para a sua efetivação deve respeitar todas as disposições normativo-pedagógicas previstas” (Repetti, 2019, p. 95).

Estão ainda contempladas pela lei nº 11.788/2008, a delimitação da jornada de atividades da/o estagiária/o, o direito a recesso de trinta dias em caso de cumprimento de um ano ou mais de estágio ou proporcional, caso o tempo seja inferior, além de concessão de seguro contra acidentes pessoais e ainda, de forma compulsória, a concessão de bolsa e auxílio para transporte, no caso de estágio na modalidade não-obrigatória.

A lei que aborda especificamente o estágio representa um avanço na garantia de direitos das/os estagiárias/os, que em alguns casos, são consideradas/os como força de trabalho barata e até mesmo gratuita, o que acaba desqualificando o período de estágio, que se constitui em momento basilar no processo ensino-aprendizagem, “[...] o *lócus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica [...]” (Buriolla, 2009, p. 13).

Ressaltamos a importância da concepção do estágio enquanto processo de ensino-aprendizagem, principalmente em tempos de precarização do trabalho, ou seja, as atividades desenvolvidas por estagiárias/os de Serviço Social devem sempre estar ligadas ao processo de formação profissional e com a devida supervisão, bem como aponta Lewgoy (2009), “[...] o estágio não é um lugar onde o aluno exerce o papel de substituto do profissional, mas um espaço em que reafirma sua formação, não numa condição de empregado, mas de estudante estagiário” (Lewgoy, 2009, p.138).

Com objetivo de oferecer parâmetros para a realização das atividades de estágio em Serviço Social e garantir qualidade na sua realização, as reflexões e discussões sobre o tema estão presentes constantemente nos encontros da categoria. O conjunto CFESS-CRESS promoveu no ano de 2003, em Salvador, o XXXII

Encontro Nacional CFESS-CRESS, em que representantes do CFESS, da ABEPSS e da ENESSO, debateram a relação do estágio supervisionado com a Política Nacional de Fiscalização (PNF)⁹ e posteriormente, entre os dias 25 e 28 de setembro de 2008, em Brasília (DF), os termos da Resolução nº 533, do CFESS foram amplamente discutidos (Santos, 2019b).

Sendo assim, considerando os princípios inscritos no Código de Ética dos Assistentes Sociais (1993), na Lei de Regulamentação da Profissão (nº 8.662/93), nas exigências teórico-metodológicas das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social de 1996 (ABEPSS), bem como na lei federal nº 11.788/2008, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), emite em 29 de setembro de 2008, a Resolução nº 533, com o objetivo de regulamentar a supervisão direta de estágio em Serviço Social, assim como a relação entre as Instituições de Ensino, os Campos de Estágio e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS).

Essa normativa, inserida em um “[...] contexto sócio-histórico de elaboração da cultura crítica do Serviço Social” (Santos, 2019b, p. 198), fortalece o que já estava previsto em legislações anteriores que tratam sobre o tema, buscando assim, assegurar que a experiência de estágio seja desenvolvida com qualidade, o que contribui para a formação profissional crítica e adequada das/os futuras/os assistentes sociais e se torna mais uma forma de enfrentamento da precarização do ensino superior.

As normativas e orientações, sobre estágio e supervisão, das entidades representativas da categoria, tais como o conjunto CFESS-CRESS e ABEPSS, são de extrema importância para a manutenção da qualidade da formação e do exercício profissional das/os assistentes sociais. Tendo em vista, o movimento histórico da sociedade e as mudanças no rumo da profissão, as normativas acompanham o novo projeto profissional e assim sendo,

[...] o estágio precisa superar o caráter imediatista, mecânico, descontínuo, burocrático, essencialmente técnico-operativo, dissociado das dimensões presentes na profissão, intelectual, ontológica, ético políticas, teórico metodológicas e investigativas (Lewgoy, 2019, p. 104).

⁹ Organiza estratégias políticas e jurídicas, concernentes a fiscalização do exercício profissional das/os assistentes sociais, tendo dentre outros objetivos, o direcionamento da ação fiscalizadora dos CRESS, na perspectiva da consolidação do projeto ético-político do Serviço Social, conforme os princípios do Código de Ética Profissional (CFESS, 2019).

Sendo assim, após um processo de construção coletiva fomentado pela ABEPSS, envolvendo as Instituições de Ensino, assistentes sociais/docentes e discentes, corrobora a defesa da qualidade da experiência de estágio em Serviço Social, a aprovação da Política Nacional de Estágio (PNE), que aconteceu na Oficina Nacional de Graduação da ABEPSS, realizada nos dias 24 e 25 de novembro de 2009, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), visando resguardar a formação profissional de qualidade, mantendo-a alinhada com o projeto ético-político do Serviço Social (Rodrigues, 2019).

O processo coletivo que mobilizou a categoria para a elaboração da PNE (2010), acontece em meio a um cenário de multiplicação do número de cursos de Serviço Social tanto na modalidade presencial quanto a distância, trazendo dúvidas quanto à qualidade desses cursos. Neste sentido, a PNE (2010) torna-se um instrumento importante contra a precarização do ensino superior e defesa da formação profissional qualificada em Serviço Social (Rodrigues, 2019). Os princípios norteadores da realização de estágio em Serviço Social inscritos na PNE são:

- Valores ético-políticos da profissão;
- Indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa;
- Articulação entre formação e exercício profissional;
- Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo;
- Articulação entre universidade e sociedade;
- Unidade teoria-prática;
- Interdisciplinaridade;
- Articulação entre ensino, pesquisa e extensão (PNE, 2010, p. 13-14).

As normativas e orientações sobre o estágio em Serviço Social, visam a “proteção” das/os discentes, a garantia dos direitos, de um campo adequado para a realização do estágio e supervisão direta. Conforme Buriolla (2009), a intenção é que o estágio seja

[...] um campo de experiência, a vivência de uma situação social concreta supervisionada por um profissional assistente social competente, que lhe permitirá uma revisão constante desta vivência e o questionamento de seus conhecimentos, habilidades visões de mundo etc., podendo levá-lo a uma inserção crítica e criativa na área profissional e num contexto sócio-histórico mais amplo (Buriolla, 2009, p. 17).

Neste sentido, os cursos de graduação em Serviço Social, dispõe obrigatoriamente na grade curricular, salvo alternâncias de nomenclatura, disciplinas voltadas para experiência de estágio. A disciplina conjuga conteúdo teórico, assim como as atividades práticas no Campo de Estágio, que devem acontecer concomitantemente ao período letivo acadêmico e realizadas com a supervisão direta de uma/um profissional de Serviço Social.

A responsabilidade pela abertura dos Campos de Estágio fica a cargo da Instituição de Ensino, mediante convênio e termo de compromisso firmado entre as partes, cabendo às/aos envolvidas/os, atenção quanto às condições mínimas para a realização das atividades. Dentre os requisitos estabelecidos pela Resolução nº 533 (CFESS/2008), destacamos como primordiais, espaço físico adequado para a realização das atividades de estágio, que garanta o sigilo profissional, expresso no Código de Ética Profissional (1993) e disponibilidade de uma/um profissional de Serviço Social para acompanhar presencialmente as atividades realizadas pela/o estagiária/o. Outros requisitos estão descritos na Resolução CFESS nº 493/2006¹⁰, que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional da/o assistente social. Com vistas à garantia das condições adequadas para aprendizagem da/o estagiária/o, o artigo 14, da lei nº 8.662/93, determina que as instituições de ensino informem os Campos de Estágio periodicamente ao CRESS, viabilizando assim, a fiscalização por parte da entidade.

Compondo a tríade envolvida no processo de estágio estão as/os estagiárias/os e as/os assistentes sociais que exercem a supervisão direta, seja na Instituição de Ensino ou no espaço socioinstitucional. Entretanto, não podemos deixar de mencionar a Coordenação de Estágios, cuja atuação é fundamental neste processo, desenvolvendo, entre outras ações, a constante articulação com os espaços socioinstitucionais, com objetivo de viabilizar as vagas de estágio para as/os discentes e promover a interação das/os supervisoras/es, estando sob sua responsabilidade propor e rever as documentações referentes ao estágio, garantido também o seu cumprimento, bem como atender as demandas dos Conselhos Regionais (CRESS), mantendo articulação também com as demais entidades representativas da categoria.

¹⁰ Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_493-06.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.

Quanto a/ao estagiária/o, que entendemos como protagonista nesta relação, precisa estar regularmente matriculado em curso de Graduação em Serviço Social e vinculado ao Campo de Estágio conveniado à Instituição de Ensino. Cabe à/ao estagiária/o buscar conhecer a Instituição na qual está inserida/o, a realidade social das/os usuárias/os dos serviços, bem como identificar as relações de força e as tensões que perpassam o ambiente institucional, refletindo e relacionando a teoria apreendida em sala de aula e compartilhada pela/o profissional que realiza a supervisão no campo, com a prática no cotidiano, “[...] construindo conhecimentos e experiências coletivamente que solidifiquem a qualidade de sua formação [...]” (PNE, 2010). O comprometimento com os princípios fundamentais do Projeto Ético-Político do Serviço Social é essencial e para tanto, a entrada da/o estagiária/o no Campo de Estágio, exige “[...] uma base formativa teórica, metodológica, técnica, operativa, ética e política [...]” (Mesquita, 2019, p. 179-180), o que implica cursar as disciplinas que abordam conteúdos relacionados à ética profissional e fundamentos histórico-teórico-metodológicos do Serviço Social.

Quanto a/ao assistente social que atua como Supervisora/or de Campo, deve exercer a profissão de forma não voluntária, em instituição pública ou privada, se comprometendo com a inserção, orientação, acompanhamento e avaliação da/o estagiária/o, em conformidade com o plano estabelecido para o desenvolvimento do estágio na instituição. Outro ponto a ser ressaltado é o limite estabelecido, de um estagiário, para cada dez horas semanais de trabalho da/o assistente social (CFESS, 2008). Consideramos oportuno reafirmar a luta da categoria por redução da jornada de trabalho, sem redução de salário, o que culminou na lei nº 12.317 de 2010¹¹, que abrange todo o território nacional, assegurando carga horária semanal de trinta horas para as/os assistentes sociais, com o intuito de garantir qualidade ao exercício profissional.

Alguns elementos essenciais precisam ser observados, para que o papel da/o assistente social que realiza a supervisão de campo, seja cumprido de forma efetiva e contribua para a formação profissional das/os estagiárias/os, o que segundo Ortiz (2016), acontece “[...] à medida que o assistente social supervisor desenvolva sua

¹¹ Acrescenta dispositivo à Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, para dispor sobre a duração do trabalho do Assistente Social. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112317.htm>. Acesso em: 28 nov. 2021.

efetiva função pedagógica[...]” (Ortiz, 2016, p. 209). As atividades propostas às/aos estagiárias/os, por exemplo, precisam estar em consonância com a sua maturidade acadêmica e com as devidas orientações da/o profissional responsável pela supervisão. No entanto, Ortiz (2016), destaca que

[...] alguns supervisores delegam tarefas estratégicas do serviço em que atuam ao estagiário, alegando que apenas dessa forma poderá o aluno desenvolver sua autonomia e segurança. Ressalto que tal postura não contribui com o processo de formação do aluno; ao contrário, tende a desqualificá-lo, tendo em vista que ignora seu grau de amadurecimento teórico, técnico interventivo, fazendo do estágio um “laboratório” em que as atividades são desenvolvidas a partir do binômio “ensaio e erro” (Ortiz, 2016, p. 209).

Uma outra questão importante está relacionada a interlocução que deve existir entre Campo de Estágio e Instituição de Ensino, ou seja, a/o supervisora/or de campo deve, “[...] no exercício de sua função pedagógica buscar o estreitamento da relação com a sala de aula, conhecendo o currículo pleno da unidade de formação acadêmica do seu estagiário, assim como o programa da sua disciplina de estágio” (Ortiz, 2016, p. 209). Desta forma, as atividades propostas estarão em conformidade com o conteúdo teórico apreendido em sala de aula e consequentemente com o amadurecimento acadêmico da/o estagiária/a/o, contribuindo para articulação entre a teoria e a prática, essencial, principalmente para a/o discente em formação acadêmica.

No processo de realização do estágio, o planejamento das atividades é primordial para nortear as ações da/o estagiária/o. Sendo assim, o plano de estágio, previsto na Resolução n 533 (CFESS/2008), se constitui como instrumento importante, que precisa ser desenvolvido com a participação das/os estagiárias/os e das/os profissionais que realizam a supervisão, seja acadêmica ou de campo.

No entanto, o planejamento das atividades de estágio não pode ser reduzido a uma mera exigência prevista em lei, ele constitui um instrumento de suma importância, que orienta o percurso de formação profissional da/o estagiária/o, favorece a sistematização das ações as serem desenvolvidas e ainda contribui para a reflexão sobre a atuação do Serviço Social no espaço socio-ocupacional. Neste sentido, tendo em vista a relevância do plano de estágio no processo de supervisão de campo, Ortiz (2016) aponta que este se equipara ao programa da disciplina, “[...] à medida que é capaz de prever e organizar as atividades do estagiário, conduzir o

processo de supervisão e avaliar o rendimento e a apreensão dos conteúdos por parte do aluno estagiário [...]” (Ortiz, 2016, p. 210). Sendo assim, reafirmamos a importância da participação dos envolvidos no processo de estágio, seja na sua elaboração, desenvolvimento e avaliação.

Quanto a supervisão acadêmica, se constitui em atribuição privativa da/do assistente social, docente da Instituição de Ensino, responsável por orientar e avaliar o aprendizado das/os discentes, durante processo de formação e aprendizagem das dimensões técnico-operativas, teórico-metodológicas e ético-política, garantindo a unidade entre a teoria e a prática.

As dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política são consideradas como quesitos essenciais “[...] que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho” (ABEPSS, 1996, p. 13). A dimensão teórico-metodológica, está relacionada a leitura que a/o assistente social faz do contexto sócio-histórico da sociedade na qual atua e os referenciais teóricos nos quais se baseia, para análise da realidade e atuação profissional, articulando, portanto, teoria e método. A dimensão técnico-operativa, está voltada para o trabalho da/o assistente social sobre o objeto de sua intervenção, cujas “estratégias e técnicas de operacionalização devem estar articuladas aos referenciais teórico-críticos, buscando trabalhar situações da realidade como fundamentos da intervenção” (ABEPSS, 1996, p. 14). Enquanto a dimensão ético-política constitui base das ações profissionais, tendo como norte os valores éticos que a profissão preconiza, bem como posicionamentos políticos enquanto categoria.

A supervisão acadêmica acontece nos encontros semanais, entre discentes e docentes da disciplina que aborda o estágio, com uma carga horária de no mínimo três horas/aula, em conformidade com a Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010), onde a/o discente precisa encontrar espaço para reflexão, diálogo e análise de suas atividades no Campo de Estágio, “[...] para que seja possível realizar as sínteses necessárias e construir as mediações teórico-críticas do trabalho profissional do Serviço Social” (Mesquita, 2019, p. 182), unindo, portanto, teoria e prática. Desta forma, considerando as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), caminha-se para o rompimento com a visão de que o estágio é o período dedicado

a aprender “como fazer”, pensamento este, que acaba reduzindo a experiência no Campo à uma dimensão tecnicista (Mesquita, 2019).

Com relação a supervisão de estagiárias/os nos espaços sócio-ocupacionais, cuja atribuição privativa é de assistentes sociais, por possuírem autonomia relativa, estas/es profissionais não estão obrigadas/os a exercer a supervisão. As motivações para não desempenharem esta atribuição, podem perpassar por questões subjetivas e objetivas relacionadas ao espaço socio-ocupacional ou até mesmo a/ao própria/o profissional (Ortiz, 2016).

A precarização do trabalho e das condições para exercê-lo podem influenciar na resistência da/o assistente social em receber discentes para estágio, uma vez que o espaço socio-ocupacional onde atua, pode não possuir instalações apropriadas, de acordo com as legislações vigentes, que possibilitem a recepção de estagiárias/os. Conforme aponta Santos (2019), “as determinações da sociedade capitalista incidem nas condições de trabalho e de vida do/a docente, do/a supervisor/a de campo e do/a discente criando obstáculos à supervisão [...]” (Santos, 2019b, p. 200). Em outros casos, a instituição pode entender a/o estagiária/o como mais uma força de trabalho, o que se afasta da concepção da categoria quanto a experiência de estágio.

Quanto a/ao assistente social, esta/e pode não se considerar preparada/o suficientemente para exercer a supervisão de estágio, o que reafirma “[...] a importância da mobilização das unidades de formação acadêmica e muitos Conselhos Regionais de Serviço Social quanto ao oferecimento de cursos e oficinas de capacitação e atualização permanente desses profissionais” (Ortiz, 2016, p. 210).

Diversos fatores podem influenciar na atuação da/o assistente social, na supervisão de estágio, que não está descolada da realidade do mundo do qual fazemos parte, com seus desafios e percalços, sendo o Campo de Estágio, reflexo desta dinâmica, a qual a/o estagiária/o se deparará quando atuar enquanto profissional.

Desta forma, considerando que a supervisão de estagiárias/os de Serviço Social é uma atribuição privativa de assistentes sociais, em nome do compromisso com a profissão, no seu cotidiano, as/os profissionais devem buscar estratégias para inserção de estagiárias/os no espaço socio-ocupacional, preservando a qualidade,

respeitando as legislações vigentes, mas ciente de que não haverá ambiente institucional sem suas dificuldades, tensões e correlações de força. Assim sendo, além de contribuírem para a formação de discentes, podem contribuir ainda, para o rompimento de paradigmas institucionais, colaborando para o crescimento e visibilidade do Serviço Social naquele espaço.

Em suma, considerando que o estágio constitui período imprescindível para graduação em Serviço Social é necessário que haja Campo de Estágio disponível, que conceda esse espaço de ensino-aprendizagem e principalmente assistentes sociais que se disponibilizem para exercer essa atribuição privativa, em conjunto com as/os profissionais da Instituição de Ensino, proporcionando uma experiência de estágio com qualidade, orientada pelos princípios éticos-políticos defendidos pela categoria.

4

A formação acadêmico-profissional de discentes do Curso de Graduação em Serviço Social da PUC-Rio, ante a pandemia da Covid-19

Neste capítulo, iniciamos com a apresentação do perfil de discentes que realizaram estágio curricular no primeiro semestre do ano de 2020. No item seguinte, apresentamos as demais participantes da pesquisa, a saber, docentes da disciplina de estágio e coordenadora de estágios do Curso de Graduação em Serviço Social, da PUC-Rio, supervisoras de Campo de Estágio e as Instituições concedentes de estágio.

No último item deste capítulo, contextualizamos o cenário de pandemia, instaurado no ano de 2020, o que tornou ainda mais desafiadora a formação acadêmica em Serviço Social, tendo em vista a implantação do Ensino Remoto Emergencial. O distanciamento físico recomendado por conta da pandemia, afetou especialmente a experiência de estágio curricular, uma vez que, de acordo com as normativas da categoria, o estágio deve acontecer presencialmente, no espaço socioinstitucional, concomitantemente a disciplina de estágio na Instituição de Ensino, sob supervisão direta.

Assim sendo, com base no relato das participantes da pesquisa, abordamos a experiência de estágio curricular ante o contexto pandêmico, demonstrando os desafios enfrentados pelas discentes, tendo em vista este cenário inédito que assolou o mundo.

Ressaltamos que neste capítulo utilizamos na escrita do texto a linguagem que contempla o gênero feminino, como forma de considerar a maioria feminina na categoria, bem como a maioria das entrevistadas nesta pesquisa.

4.1.

Conhecendo as protagonistas da pesquisa

O foco da nossa pesquisa, conforme apontamos ao longo do trabalho, está na experiência de estágio curricular de discentes do curso de graduação em Serviço

Social da PUC-Rio, ante o contexto pandêmico. Consideramos, portanto, como protagonistas desta pesquisa, as discentes que realizaram estágio curricular no primeiro semestre do ano de 2020, sendo este, o período inicial da pandemia de Covid-19 no Brasil.

Entretanto, para que a experiência de estágio aconteça, de acordo com as premissas estabelecidas pelas entidades representativas do Serviço Social (Conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO), se faz necessário que outras “personagens” atuem, tais como assistentes sociais que realizam a supervisão direta, seja na Universidade ou no Campo de Estágio e a Coordenação de Estágios da Instituição de Ensino.

O universo desta pesquisa contempla, portanto, um total de 27 (vinte e sete) participantes, sendo 20 (vinte) discentes, 04 (quatro) supervisoras de campo, 02 (duas) supervisoras acadêmicas e a coordenadora de estágios do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio. Neste item priorizamos o contato inicial com as discentes, cujo objetivo principal é conhecer o perfil deste grupo e na época, com base nas respostas, selecionar as participantes para as entrevistas, realizadas posteriormente. Ressaltamos que antes do desenvolvimento da pesquisa de campo, o nosso projeto de estudo foi submetido a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, sendo aprovado, portanto, pela Comissão constituída para a devida avaliação.

Primeiramente, para desenvolver esta etapa, consultamos os dados disponibilizados pela Coordenação de Estágios do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio e identificamos 33 (trinta e três) discentes e suas respectivas turmas no período de 2020.1. Com o auxílio da Coordenação de Estágios, de docentes que ministram disciplina de estágio e de colegas de turma do curso de mestrado, que conheciam estas discentes, buscamos contato com o grupo.

Elaboramos, portanto, um formulário virtual e disponibilizamos o link para preenchimento às 33 (trinta e três) discentes identificadas. Obtivemos o total de 20 (vinte) respostas, o que nos possibilitou delinear o perfil que demonstramos a seguir, bem como captar algumas questões sobre a experiência no Ensino Remoto Emergencial, que foram aprofundadas posteriormente nas entrevistas.

Iniciamos com a faixa etária do grupo pesquisado, que segundo os dados obtidos, somando os grupos que se apresentam com maior porcentagem, teremos

majoritariamente discentes com idade entre 18 e 40 anos, conforme demonstra o gráfico a seguir.

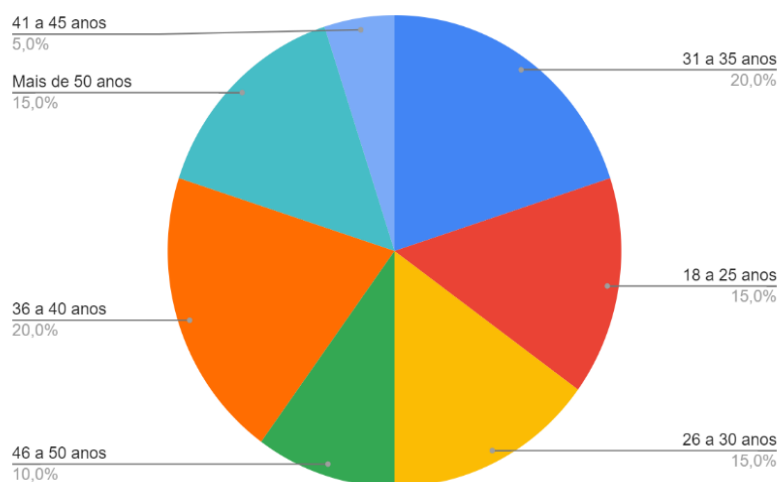


Gráfico 3 - Faixa etária das discentes.

Fonte: elaboração própria, com base nas respostas obtidas através do formulário virtual.

Quanto à identidade de gênero, do universo pesquisado, 90% das respondentes se identificam com o gênero feminino, conforme demonstra o gráfico a seguir. Destacamos que entre as alternativas a serem assinaladas, além de feminino e masculino, estava a opção “Outra”. No entanto, reconhecemos que as opções do formulário não contemplaram todas as designações que compõe o universo da diversidade sexual e que o modelo binário masculino-feminino não dá conta de expressar a diversidade existente na sociedade.

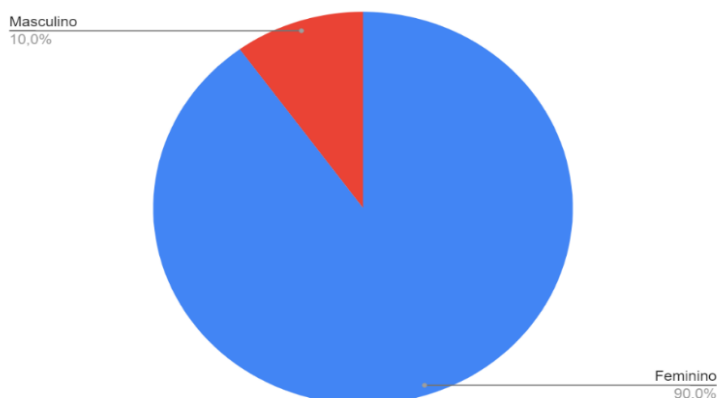


Gráfico 4 - Identidade de gênero das discentes.

Fonte: elaboração própria, com base nas respostas obtidas através do formulário virtual.

Quanto à declaração de pertença étnico-racial, dentre as alternativas a serem assinaladas no formulário, além de “branca”, “preta/negra” e “parda”, estavam “indígena” e “amarela”. Dentre as entrevistadas, 30% se autodeclararam pretas/negras e 25% pardas. Destacamos que na análise, assumimos o entendimento que a designação “negra” inclui pretas e pardas, ou seja 55% das entrevistadas, perfazendo, portanto, a maioria do grupo pesquisado.

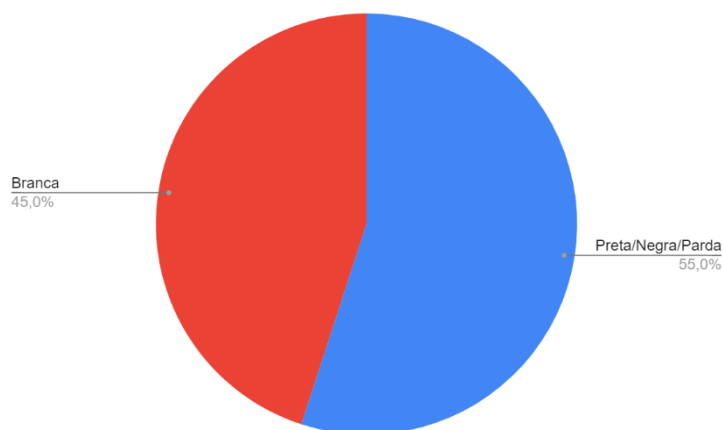


Gráfico 5 - Pertença étnico-racial com agrupamento de Preta/Negra/Parda.
Fonte: elaboração própria, com base nas respostas obtidas através do formulário virtual.

Quanto à região de moradia, identificamos a predominância da Zona Oeste do Rio de Janeiro, onde 45% das/dos discentes declara ser o seu local de residência, seguido de 25% na Zona Norte.

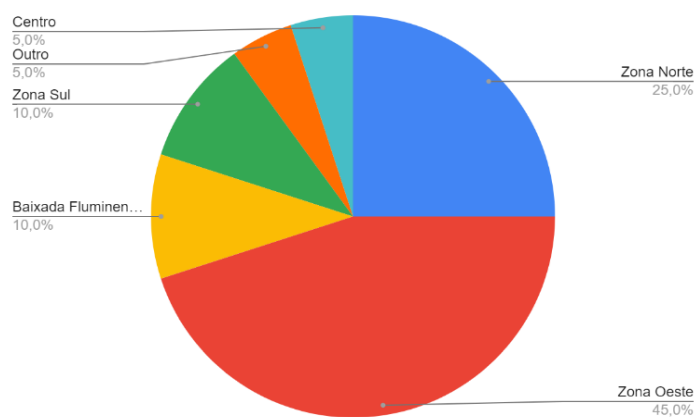


Gráfico 6 - Região de moradia das discentes.
Fonte: elaboração própria, com base nas respostas obtidas através do formulário virtual.

A grade curricular do Curso de Graduação em Serviço Social da PUC-Rio é composta por 8º períodos, tendo a priori, a prática de estágio obrigatório iniciada no 3º período. Entretanto, com o processo de implantação do novo currículo do curso, o estágio curricular passa a ser iniciado a partir do 5º período.

O Curso de Graduação em Serviço Social tem sua origem na Escola de Serviço Social do Instituto de Educação Social e Familiar, criada em 1937. Até o ano de 1946, a Escola de Serviço Social funcionava de forma isolada, passando depois de aprovados os Estatutos da Sociedade Civil Faculdades Católicas, a integrar a Universidade Católica do Rio de Janeiro, atual Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). No ano de 1969 a Escola de Serviço Social do Instituto de Educação Social e Familiar é incorporado como um Departamento do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio (DSS/PUC-Rio, 2020).

O currículo até então vigente era fruto do Parecer nº 412 de 1982 e da Resolução nº 6, também de 1982, do Conselho Federal de Educação (CFE) ambos revistos pelo MEC, através do Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 492/2001 e da Resolução nº 15, de 13 de março de 2002. A última revisão curricular do curso foi realizada no ano de 2010, mas diante das avaliações internas, realizadas pelo corpo docente do Departamento de Serviço Social e pelos discentes, foi identificada a necessidade de realização de uma revisão e reestruturação curricular, visando incorporar as “[...] orientações não contempladas no currículo vigente, bem como atualizar conteúdos diante das transformações políticas, culturais, sociais e tecnológicas contemporâneas [...]” (DSS/PUC-Rio, 2020). Dentre as questões identificadas como merecedoras de revisão e/ou atualização está

o excesso de horas dedicadas às disciplinas de estágio supervisionado, nomeadas como Análise do Processo Metodológico I, II, III e IV, com início no terceiro período acadêmico [...]. A ida do alunado para o campo de estágio exige um preparo prévio que não é contemplado no currículo em vigor. Além disso, faz-se necessário um maior embasamento dos alunos no que se refere aos conhecimentos teórico-metodológicos e ao conhecimento da Ética Profissional antes da entrada em campo de estágio (DSS/PUC-Rio, 2020).

De acordo com o documento disponibilizado pela Coordenação de Estágios, em que consta a proposta de revisão curricular, o egresso do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio deve apresentar, portanto, o seguinte perfil profissional:

- Possuir formação intelectual e cultural generalista crítica;
- Ter inserção criativa e propositiva na dinâmica das relações sociais e no mercado de trabalho;
- Ser capaz de investigar e analisar criticamente a realidade na qual se encontra inserido;
- Ter clareza da provisoriedade do conhecimento e empenho em sua formação continuada;
- Ser comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (DSS/PUC-Rio, 2020).

A maioria das discentes participantes da nossa pesquisa, ou seja, 70% das respondentes, estavam cursando no primeiro semestre de 2020, o 5º ou 7º período, o que corresponde aos períodos finais do curso. Essas/es discentes, a priori, iniciaram as disciplinas de estágio no 3º período, acumulando experiências no campo de estágio, de forma presencial, antes da pandemia.

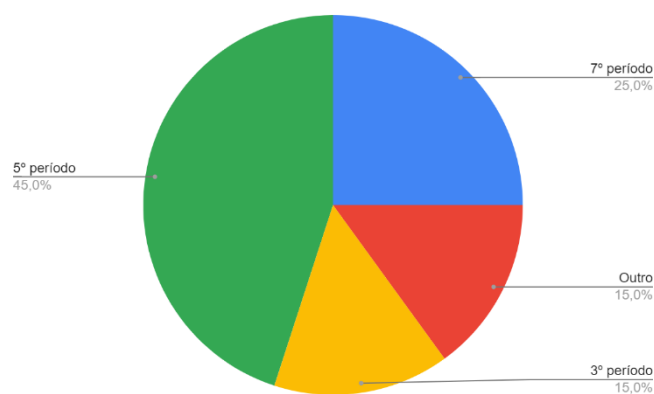


Gráfico 7 - Período em que as discentes estavam matriculadas em 2020.1.

Fonte: elaboração própria, com base nas respostas obtidas através do formulário virtual.

O relato das entrevistas realizadas posteriormente demonstra que diante do cenário de pandemia, o fato de ter iniciado o estágio no 3º período, em alguns casos foi considerado como positivo pelas entrevistadas, uma vez que ao menos estas discentes tiveram alguma experiência de estágio presencial. Em outros casos, gerou frustração nas discentes, pois nos períodos finais do curso, em que há maior acúmulo de conhecimento teórico e cuja expectativa era de ter experiências no campo de estágio, com as equipes de trabalhos e usuárias/os e ainda, elaborar projetos de intervenção e trabalho de conclusão de curso, por conta da pandemia, as atividades foram adaptadas e passaram a ser remotas.

Quanto à área de atuação dos Campos de Estágio, 30% das respondentes, estavam inseridas na área da Saúde, seguido de 25% na Assistência Social, 20% na Educação, 15% no Sociojurídico e 10% classificou como “outro”, sendo este, atendimento de pessoas em situação de refúgio.

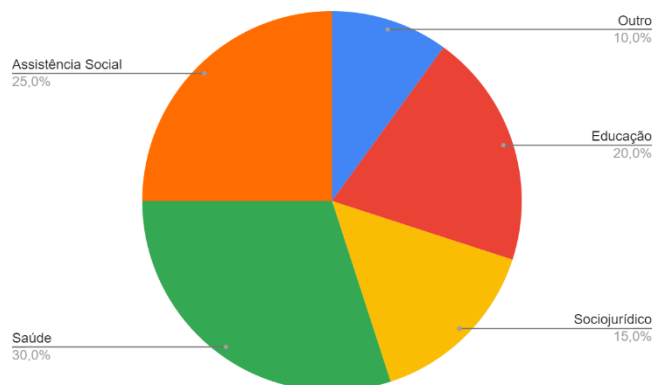


Gráfico 8 - Área de atuação dos Campos de Estágio em 2020.1
Fonte: elaboração própria, com base nas respostas obtidas através do formulário virtual.

Conforme apontamos ao longo deste estudo, o estágio constitui parte indispensável para formação acadêmica em Serviço Social. Desta forma, a inserção no Campo de Estágio constitui uma das maiores preocupações das discentes no período em que é necessário realizá-lo. Segundo a lei nº 11.788/2008 (Lei de estágio), com exceção de pessoa com deficiência, as/os estagiárias/os não podem permanecer mais de dois anos na mesma Instituição.

Neste sentido, considerando que as discentes participantes desta pesquisa, em tese, iniciaram as disciplinas de estágio no 3º período, a mudança de campo deveria acontecer, obrigatoriamente após dois anos de estágio na mesma Instituição. O gráfico abaixo aponta, que a maioria das discentes estava pelo menos no segundo período de experiência de estágio.

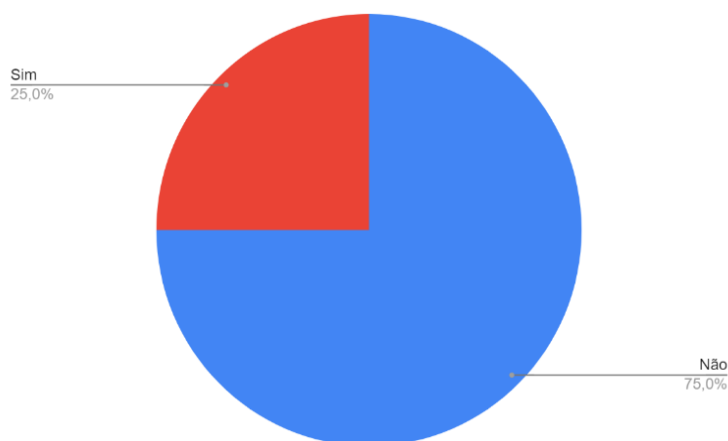


Gráfico 9 - Primeira experiência de estágio em 2020.1.
Fonte: elaboração própria, com base nas respostas obtidas através do formulário virtual.

O resultado da pesquisa revelou que entre as que responderam o formulário, 75% das discentes não estavam em sua primeira experiência de estágio, no primeiro semestre de 2020. Segundo relato das entrevistas realizadas posteriormente, em alguns casos, o ano de 2020 seria o segundo ano de estágio na mesma Instituição, o que, de alguma forma favoreceu a permanência no campo, mesmo diante da pandemia, tendo em vista a construção de vínculo com a Instituição, supervisora de campo e usuárias/os.

O fato de permanecer na mesma Instituição foi percebido pela maioria como positivo, pois além de considerar interessante a experiência naquele Campo de Estágio, diante do cenário pandêmico, as Instituições estavam interrompendo os atendimentos presenciais e algumas dispensando as/os estagiárias/os. No entanto, em outros casos, foi percebido como negativo, pois a discente vislumbrava a mudança de Campo de Estágio, mas por conta da falta de oportunidade de vagas, intensificada pela pandemia, permaneceu no mesmo Campo para não ficar sem estágio naquele período.

Quanto à situação laboral das discentes, precisamos de antemão sinalizar que a conjuntura no Brasil antes da pandemia, já era de crescente desemprego e precarização do trabalho, o que foi agudizado no contexto pandêmico, reverberando, portanto, na vida laboral das discentes.

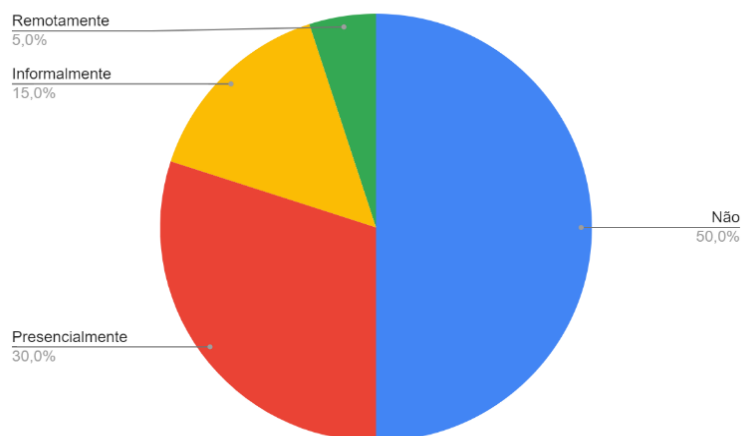


Gráfico 10 - Situação laboral das discentes no primeiro semestre do ano de 2020.

Fonte: elaboração própria, com base nas respostas obtidas através do formulário virtual.

De acordo com o resultado da pesquisa, no primeiro semestre do ano de 2020, 50% das respondentes estavam desempregadas. Sinalizamos, porém, que dos 50% que exerciam alguma atividade laboral, 30% permaneceram trabalhando presencialmente, 5% remotamente e 15% exerceram alguma atividade laboral, porém de maneira informal.

Podemos apontar, portanto, que a maioria das discentes inseridas neste grupo, estavam em circunstâncias mais vulneráveis, seja pela situação de desemprego, pela maior exposição ao vírus por conta do trabalho presencial ou em alguns casos, duplamente vulnerável, pois havia a maior exposição ao vírus e a precarização do trabalho, em virtude da falta de vínculo empregatício, tendo em vista a inserção no trabalho informal. Apontamos como exemplo desta bárbara conjunção, a situação de discentes que passaram a trabalhar em aplicativos de entrega, que segundo relato das entrevistas, por conta do aumento do desemprego, esta foi a alternativa encontrada para a subsistência. O serviço de entrega¹², sem nenhuma espécie de vínculo com o empregador, se tornou ainda mais intenso na pandemia, uma vez que o distanciamento físico era recomendado neste período e quem podia, preferia solicitar este serviço e manter-se em casa.

¹² As pessoas que podiam, realizavam suas compras através de aplicativos de entrega, que “[...] oferecem cada vez mais atrativos a seus consumidores, seja pela facilidade em encontrar produtos com descontos ou pela comodidade em receber em casa, com o mínimo contato externo” (MenighinI; Oliveira; Silva; Piacente, 2021, p. 2)

Diante do aumento dos casos de contágio por conta da Covid-19, as recomendações para conter o avanço da doença foram, o uso de máscaras e o distanciamento físico. Sendo assim, o Ministério da Educação (MEC) autorizou emergencialmente, a substituição do ensino presencial pelo ensino mediado por tecnologias. Na educação de nível superior foi instituído o Ensino Remoto Emergencial, que foi implantado e desenvolvido conforme o planejamento de cada Instituição de Ensino. No último item deste capítulo, apresentamos a organização da PUC-Rio quanto a implantação do ERE.

O gráfico abaixo demonstra, com base nos dados obtidos, que tipo de equipamento as discentes utilizavam para participar das atividades acadêmicas, sendo estes, próprios ou cedidos por terceiros.

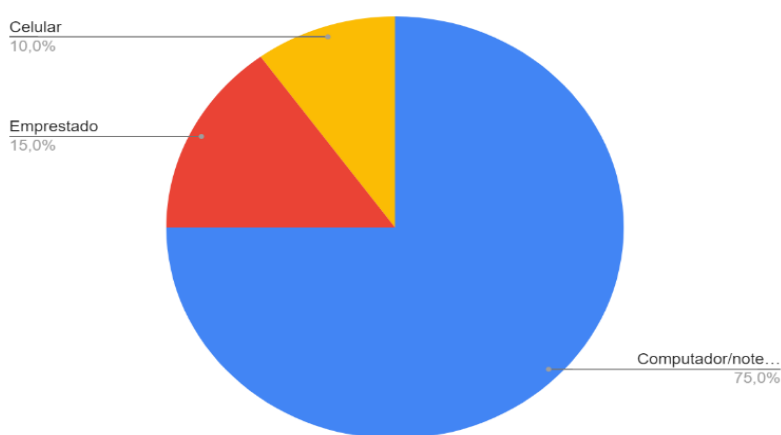


Gráfico 11 - Equipamentos para acesso às atividades acadêmicas no Ensino Remoto Emergencial.

Fonte: elaboração própria, com base nas respostas obtidas através do formulário virtual.

A pesquisa revela, portanto, que a maior parte das discentes, ou seja, 75% das respondentes, declararam que utilizavam computador/notebook para acessar as aulas durante o Ensino Remoto Emergencial, o que aparentemente demonstra um cenário positivo. No entanto, após a realização das entrevistas, quando pudemos apreender o cenário com mais profundidade, entendemos que as discentes que não possuíam equipamento para realizar as atividades acadêmicas remotamente, participaram do projeto de inclusão digital, implementado pela PUC-Rio, por conta da pandemia, que cedeu notebooks e pacote de dados as/aos discentes bolsistas, até a conclusão do curso. Assim sendo, entre os que declararam utilizar

computador/notebook, não significa necessariamente que o equipamento pertencia à discente.

Por fim, com exceção das discentes que de alguma forma disponham de computador/notebook, 10% participaram das aulas pelo celular. Desta forma, considerando que as aulas equivalem a uma parte dos compromissos acadêmicos, este percentual significa que, entre outras atividades, estas discentes produziram e apresentaram trabalhos e seminários, bem como participaram das atividades de estágio, utilizando o celular.

Outra questão importante quando abordamos o Ensino Remoto Emergencial, diz respeito ao local onde a discente desempenhava as atividades acadêmicas, que repentinamente migrou do ambiente acadêmico que inclui salas de aula, de informática, biblioteca, contando com a infraestrutura da Universidade, para o ambiente doméstico, que na maioria das vezes não estava preparado para o formato remoto.

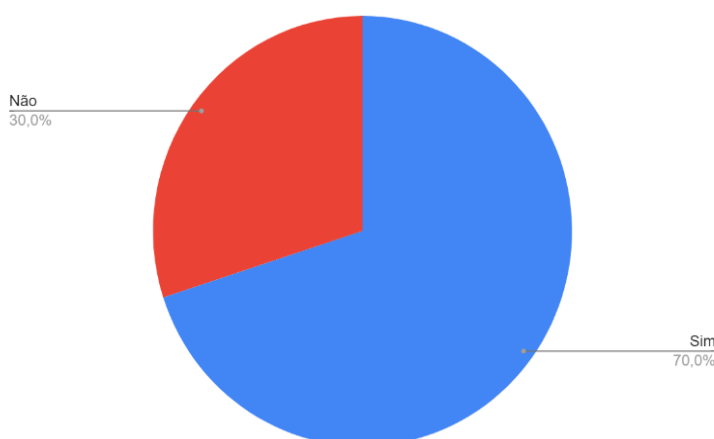


Gráfico 12 - Local adequado para acesso às atividades acadêmicas no Ensino Remoto Emergencial.
Fonte: elaboração própria, com base nas respostas obtidas através do formulário virtual.

Conforme o resultado da pesquisa, a maior parte das discentes, ou seja, 70% das respondentes, declararam que contavam com espaço confortável e silencioso para participação nas aulas. No entanto, após a realização das entrevistas, entendemos que mesmo entre as discentes, que consideravam o espaço confortável, o silêncio era atravessado pela violência urbana, ou seja, tiroteios frequentes e ainda manifestações de vizinhos, tais como, alto volume de músicas e até mesmo

discussões familiares, que podiam ser ouvidas pelas discentes no momento das aulas e eventos acadêmicos.

Diante do cenário apresentado, evocamos o estudo realizado pela professora do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, Tânia Jardim (2021), com 275 alunas concluintes do curso de Graduação em Serviço Social da PUC-Rio, entre os anos de 2003 e 2013. O perfil do corpo discente na época era composto majoritariamente por mulheres negras ou pardas, residentes em regiões populares da cidade do Rio de Janeiro (Jardim, 2021). Desta forma, o resultado da pesquisa realizada por Jardim (2021), demonstra qual o perfil de alunado o Departamento de Serviço Social da PUC-Rio se propõe a estimular e apoiar para inserção na Universidade, sendo considerado, portanto, como referência na atuação com discentes de pré-vestibulares comunitários, oriundas/os das classes populares e afrodescendentes, realizando desde 1994, projeto para concessão de bolsas de estudo integrais para estas/es discentes.

Reafirmando o perfil do corpo discente delineado por Jardim (2021), as discentes que entrevistamos, pertencem a classe trabalhadora, se identificam majoritariamente com o gênero feminino, se auto reconhecem como pretas/negras/pardas, residem na zona oeste do Rio de Janeiro e precisaram utilizar equipamento cedido por terceiros ou celular para participar das aulas e demais atividades acadêmicas no período do Ensino Remoto Emergencial.

4.2.

Conhecendo as demais participantes da pesquisa e os Campos de Estágio conveniados com o Departamento de Serviço Social da PUC-Rio

A experiência de estágio para ser considerada como legítima, precisa estar sob o acompanhamento de assistentes sociais, que exerçam a supervisão direta, seja na Universidade ou no Campo de Estágio. Desta forma, consideramos imprescindível entrevistar também, docentes que ministraram a disciplina de estágio e supervisoras de Campo de Estágio, uma vez que são partícipes deste processo.

Destacamos ainda, a importância da Coordenação de Estágios no desenvolvimento desta etapa na trajetória acadêmica, assim como aponta a Política Nacional de Estágios (PNE, 2010). Desta forma, incluímos a coordenadora de estágios do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, tendo em vista a relevância do seu trabalho na organização e mediação do processo de estágio, principalmente no contexto da pandemia, com a implantação do Ensino Remoto Emergencial e consequentemente o distanciamento físico entre discentes e supervisoras.

Com base nos dados disponibilizados pela Coordenação de Estágios do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio e no resultado das entrevistas, neste item apresentamos brevemente as demais participantes da pesquisa, bem como os Campos de Estágio conveniados com o Departamento de Serviço Social da PUC-Rio. Este universo contempla, portanto, a Coordenadora de Estágios do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, 06 (seis) assistentes sociais que realizaram supervisão direta de estágio no primeiro semestre do ano de 2020, sendo 02 (dois) na Universidade e 04 (quatro) no Campo e ainda os Campos de Estágio que ofertaram vagas para estágio neste mesmo período.

Quanto ao critério de escolha para as entrevistas com as profissionais, primeiramente delimitamos o período, que se concentra no primeiro semestre do ano de 2020, uma vez que a pandemia foi decretada em março deste mesmo ano, sendo, portanto, o momento em que foram instituídas as normativas do governo, as discussões da categoria e as ações das Instituições de Ensino no que diz respeito às atividades acadêmicas. Sendo assim, tanto a Coordenadora de Estágios, quanto as docentes entrevistadas, são as profissionais que atuaram neste período.

As supervisoras de campo, foram selecionadas também de acordo com este critério, porém, considerando o volume de profissionais identificadas, ou seja, 27 (vinte e sete) supervisoras que atuaram neste período, selecionamos 01 (uma) de cada área de atuação socioinstitucional revelado pela pesquisa, a saber, Saúde, Assistência Social, Educação e Sociojurídico, possibilitando assim conhecer a experiência de estágio em áreas diferentes de atuação ante o cenário de pandemia. Priorizamos dentro de cada área de atuação, àquelas que prontamente apresentaram disponibilidade para conceder a entrevista e cujo acesso ao espaço socio-ocupacional fosse viável para a pesquisadora, embora na ocasião, ponderamos a

opção de realização da entrevista de forma remota, o que se efetivou com as profissionais que sinalizaram a preferência por este formato.

As entrevistas aconteceram entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2022 e as informações obtidas poderão ser conferidas nas tabelas que se seguem e com mais profundidade no próximo item deste capítulo, em que apresentaremos as percepções de todas entrevistadas quanto a experiência de estágio curricular ante ao contexto pandêmico.

Iniciamos com a Coordenadora de Estágios do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, que acumula a função de docente na mesma Instituição de Ensino e atua ainda como assistente social na área da Assistência Social.

Tabela 3 - Coordenadora de Estágios da PUC-Rio

Formação Profissional	Início na docência	Início na Coordenação de Estágios
Graduação, Mestrado e Doutorado em Serviço Social	Primeiro semestre do ano de 2016	Segundo semestre do ano de 2016

Fonte: elaboração própria, com base nas respostas obtidas na entrevista.

A seguir, dados sobre as docentes do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, que ministraram a disciplina de estágio no primeiro semestre do ano de 2020. Ressaltamos que a Coordenadora de Estágios exerce a docência na disciplina de estágio, porém, priorizamos o seu relato enquanto coordenadora. Desta forma, as informações referentes a esta profissional não estarão contempladas nas tabelas a seguir.

Tabela 4 - Supervisoras Acadêmicas

	Docente 1	Docente 2
Formação Profissional	Graduação, Mestrado e Doutorado em Serviço Social	Graduação, Mestrado e Doutorado em Serviço Social
Local onde atua	PUC-Rio	PUC-Rio + 03 Instituições de Ensino
Início na docência	2010	2011
Início na Supervisão Acadêmica	2010	2011

Fonte: elaboração própria, com base nas respostas obtidas na entrevista.

A seguir, os dados sobre as supervisoras de campo entrevistadas, que exerceram a supervisão de estagiárias da PUC-Rio, no primeiro semestre do ano de 2020.

Tabela 5 - Supervisoras de Campo de Estágio

Quantidade de Supervisoras de Campo por Área de atuação			
Saúde	Assistência Social	Educação	Sociojurídico
01	01	01	01
Tempo de atuação como Assistente Social			
01-05 anos	06-10 anos	Mais de 10 anos	
01	02	01	
Tempo de atuação como Supervisora de Campo			
01-05 anos	06-10 anos	Mais de 10 anos	
01	02	01	
Quantidade de estagiárias por Supervisora de Campo			
03 estagiárias/os	02 estagiárias/os	01 estagiária/o	
01	01	02	

Fonte: elaboração própria, com base nas respostas obtidas na entrevista.

Conforme demonstra a tabela acima, as supervisoras de campo estavam inseridas nas áreas da Saúde, Assistência Social, Educação e Sociojurídico. Dentre as 04 (quatro) profissionais entrevistadas, 03 (três) possuem mais de cinco anos de experiência na atuação como assistente social e supervisora de campo. E quanto à quantidade de estagiárias por supervisora, oferecemos destaque a 01 (uma) profissional, que supervisionava 03 (três) estagiárias.

Com base nos dados fornecidos pela Coordenação de Estágios, o Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, no primeiro semestre do ano de 2020 contava com 34 (trinta e quatro) vagas de estágio curricular, distribuídas em 24 (vinte e quatro) Campos de Estágio, em 4 (quatro) áreas de atuação, cada qual com as especificidades do espaço socioinstitucional, tais como, tipo de serviço prestado, público e faixa etária de atendimento.

Tabela 6 - Campos de Estágio e vagas oferecidas em 2020.1

Quantidade de Campos de Estágio por área de atuação			
Saúde	Assistência	Educação	Sociojurídico
04	15	02	03
Quantidade de Vagas oferecidas por área de atuação			
Saúde	Assistência	Educação	Sociojurídico
09	18	03	04

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio.

Este, portanto, é o panorama no que se refere às profissionais envolvidas no processo de realização do estágio curricular das discentes da PUC-Rio e aos Campos de Estágio, que disponibilizaram vagas para estágio no primeiro semestre do ano de 2020.

4.3. Dialogando com as entrevistadas

Considerando o cenário que se impôs, a partir do ano de 2020, por conta da crise sanitária que assolou a população mundial, provocada pela pandemia da Covid-19, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu o distanciamento físico como a melhor forma de evitar a contaminação e disseminação da doença. O Ministério da Educação (MEC) autorizou, portanto, por meio da Portaria nº 343¹³, que as atividades de ensino presencial fossem substituídas pelo denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE), em caráter excepcional, enquanto perdurasse a pandemia. A definição sobre o desenvolvimento do processo de substituição temporária das aulas do formato presencial para o remoto, ficou sob responsabilidade das Instituições de Ensino, tal como a disponibilização de ferramentas para que as/os discentes acompanhassem os conteúdos das disciplinas, o que trouxe desafios para a organização dos processos que envolvem ensino, pesquisa e extensão.

¹³ Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 01 de jun. 2022.

Consideramos importante sublinhar que a pandemia foi decretada em março do ano de 2020, coincidindo, portanto, com o início do semestre letivo da PUC-Rio, o que impactou diretamente na programação da Universidade. Desta forma, diante da recomendação de distanciamento físico, a PUC-Rio fechou o Campus Universitário e assim sendo, migrou as/os funcionárias/os para o trabalho remoto e sistematizou a implementação do Ensino Remoto Emergencial, autorizado pelo MEC, em 17 de março de 2020.

Um “ambiente de aprendizagem on-line” foi habilitado para os cursos presenciais, em que cada discente possuía uma conta individual que proporcionava o acesso ao conteúdo referente às disciplinas em curso, tais como, textos utilizados nas aulas e recados das/os docentes para a turma. Foi disponibilizado também, o acesso a plataforma digital, por meio da qual eram realizadas as aulas, apresentações de seminários e demais atividades acadêmicas. As aulas aconteciam de forma síncrona, ou seja, apesar de acontecerem em ambiente virtual, a interação entre a/o docente e a turma era em tempo real. As/os docentes foram treinadas/os para lidar com as plataformas que seriam disponibilizadas para acesso às aulas e os demais serviços de apoio às/aos discentes também foram paulatinamente se estruturando para realizar os atendimentos no formato remoto.

No entanto, questões subjetivas também precisavam ser consideradas e a reflexão e análise das significativas mudanças que a pandemia causou na rotina acadêmica e profissional de assistentes sociais/docentes e discentes era primordial naquele momento. Mudanças profundas, vivenciadas também na rotina de cada pessoa, que abruptamente precisou adaptar a forma de se relacionar e viver em sociedade. A adaptação ao uso de máscara, medidas de distanciamento físico, ainda que em muitos casos permanecer em casa não fosse uma opção, lidar com o temor do contágio da doença e o risco de perder a própria vida e de entes queridos, impôs diversos desafios a população mundial.

Inicialmente as informações sobre o contágio e transmissão da Covid-19 eram escassas. Desta forma, especialmente no Brasil, os desafios se apresentaram em maiores proporções uma vez que 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” (Werneck; Carvalho, 2020, p. 1), a Covid-19 chega e aflige os que se encontram em situações mais

vulneráveis. Ressaltamos, porém, que o cenário social e econômico do Brasil antes da pandemia já não era favorável, assim como pontua Antunes (2021):

Quando eclodiu a pandemia mundial da Covid-19, nós tínhamos no cenário social global e brasileiro, um cenário econômico, social e político dilacerado. [...] não foi a pandemia que causou essa tragédia social; ela exasperou, desnudou e potencializou exponencialmente um quadro que já existia antes da expansão do novo coronavírus (Antunes, 2021, p.13).

Corroborando Antunes (2021), o documento emitido pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em março de 2020:

A pandemia do novo coronavírus/Covid 19, que assola o Brasil e o mundo, impacta sobremaneira a vida de toda a população. Ainda não podemos dimensionar os impactos, tanto na vida, quanto na organização da sociedade. No Brasil, as recomendações de isolamento doméstico e higienização ocorrem junto com o desemprego, o subemprego, a ausência de moradia, de abastecimento de água e de saneamento básico. O ato de lavar as mãos e a proteção de um teto não é igual para todos/as. Em um país onde parte considerável da população vive com menos de um salário-mínimo e milhões estão desempregados/as ou subempregados/as (CFESS, 2020, p.1).

Considerando o exposto, apresentamos a seguir, com base nos fatos narrados pelas participantes e no arcabouço teórico utilizado neste estudo, a experiência de formação acadêmica, com ênfase no estágio curricular de discentes do Curso de Graduação em Serviço Social da PUC-Rio.

O universo desta pesquisa contempla um total de 27 (vinte e sete) participantes, sendo 20 (vinte) discentes, 04 (quatro) supervisoras de campo, 02 (duas) supervisoras acadêmicas e a coordenadora de estágios do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio. No item anterior deste capítulo, apresentamos as participantes e apontamos o perfil das 20 (vinte) discentes que se prontificaram a responder o formulário que consistiu em um levantamento preliminar.

De acordo com o resultado, entre as que assinalaram que gostariam de participar da etapa de entrevistas, selecionamos 01 (uma) discente conforme cada área de atuação do Campo de Estágio, a saber, Saúde, Assistência Social, Educação e Sociojurídico, possibilitando assim, conhecer pela ótica da estagiária, a experiência de estágio em áreas diferentes de atuação ante o cenário de pandemia. Priorizamos dentro de cada área de atuação, àquelas que prontamente apresentaram disponibilidade para conceder a entrevista. A participação das discentes aconteceu no formato remoto, pois foi a opção que mais se ajustou à rotina das entrevistadas.

As entrevistas aconteceram entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2022 e os dados obtidos serão apresentados a seguir, juntamente com as percepções das demais entrevistadas, quanto a experiência de estágio curricular ante ao contexto pandêmico.

As participantes terão as identidades preservadas, bem como os respectivos Campos de Estágio, sendo todas identificadas com códigos, de acordo com cada grupo, ou seja, as discentes serão apresentadas como D1, D2, D3 e D4, as docentes (supervisoras acadêmicas) como SA1 e SA2, assistentes sociais (supervisoras de campo) como SC1, SC2, SC3 e SC4 e a coordenadora de estágios como CE.

Com base nas categorias de análise – Ensino Remoto Emergencial, Estágio em Serviço Social, Projeto Ético-Político – que nortearam a pesquisa, as respostas das entrevistadas foram agrupadas em três eixos: o primeiro relacionado à implantação do Ensino Remoto Emergencial, o segundo sobre a experiência de estágio no espaço socioinstitucional e, por fim, o terceiro, que se refere à atuação de supervisoras e Coordenação de Estágios.

Considerando o primeiro eixo de análise, voltado para a implantação do Ensino Remoto Emergencial, quanto às questões que circundam a rotina acadêmica no formato remoto, abordamos com as participantes situações que afligiram a comunidade acadêmica no contexto de pandemia, tais como, a falta de acesso à internet de qualidade e equipamentos tecnológicos, bem como à espaço adequado para a participação nas atividades acadêmicas, a sobrecarga de trabalho, que atinge principalmente as mulheres, a interação entre o corpo discente e docentes e ainda, a exaustão física e mental ante o cenário pandêmico.

Iniciamos, portanto, pelo que a princípio deveria ser o trivial nos dias de hoje, em uma sociedade digital, que se conecta globalmente através de redes sociais, ou seja, o acesso à internet e equipamentos tecnológicos que permitam esta conexão. Neste sentido, para que fosse possível a participação das discentes nas atividades acadêmicas, que não se resumem às aulas, equipamentos como computadores/notebooks e o acesso à internet de qualidade estão entre as primeiras necessidades, uma vez que para o ensino mediado por tecnologia é essencial ter meios que possibilitem o acesso ao conteúdo digital.

Entretanto, esta não é a realidade de todo corpo discente dos cursos de graduação em Serviço Social. Pesquisa realizada pela ABEPSS (2021), em maio de 2021, traz a público o documento “A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial”, com o intuito de dar subsídio a categoria para o debate sobre a formação em Serviço Social e os impactos desse formato de ensino, adotado em caráter emergencial, mas que não tinha prazo determinado para terminar, pois dependia da regressão da pandemia.

O levantamento realizado pela entidade envolveu 87 cursos, sendo 49 instituições públicas e 38 privadas e apresentou “[...] questões que nos desafiam a enfrentar a precarização da formação profissional, na graduação e na pós-graduação, em sua expressão mais complexa, que é o Ensino Remoto Emergencial” (ABEPSS, 2021, p. 5). Os resultados desta pesquisa corroboram que a dificuldade de acesso às tecnologias, apontada pela maioria das/os respondentes, ou seja, “[...] a pouca ou nula familiaridade com ferramentas e plataformas virtuais entre docentes e discentes, as desigualdades de acesso à internet, de aprendizado, e a baixa participação discente nas atividades online” (ABEPSS, 2021, p. 41), está entre as maiores dificuldades com relação a adesão ao ERE.

No entanto, o ERE foi implantado logo no início da pandemia por 54,3% dos Cursos de Graduação em Serviço Social e, posteriormente, por 45,7%, considerando que esta foi a alternativa apontada pelo MEC para a continuação das aulas durante a pandemia, porém, discentes de cursos presenciais, bem como as Instituições de Ensino não estavam preparadas/os para o ambiente virtual. A pesquisa realizada pela ABEPSS (2021), revelou que a dificuldade de acesso às tecnologias, foi apontada por 89,6% das/os respondentes, como uma questão desafiadora para as/os discentes no que diz respeito à adesão ao ERE.

Identificamos que isto também se aplicou à realidade das discentes participantes da nossa pesquisa, sendo a falta de equipamentos e acesso à internet uma das primeiras barreiras que se apresentou para que fosse iniciada a implementação do Ensino Remoto Emergencial, conforme podemos observar nos relatos a seguir, que inclui a coordenadora de estágios, supervisora acadêmica e discente:

[...] os professores tentaram se adaptar à nova tecnologia, à nova plataforma, à nova forma de interação com os discentes, mas os discentes não tinham os equipamentos [...] (CE).

[...] a questão dos alunos e a câmera, então, muitos não abriam, porque não tinham, muitos estavam com computadores emprestados [...], nem todo mundo entrava no mesmo horário, caía, voltava, perguntava de novo, foi desgastante a experiência da aula remota [...] (SA2).

[...] tinham colegas que não tinham, por exemplo, internet e precisava sair da sua casa, para ir para a casa de um parente, para conseguir assistir às aulas e às vezes não era próximo, tinha que pegar condução (D4).

Diante do cenário que se apresentou na PUC-Rio, houve a implantação de um projeto de inclusão digital que cedeu notebooks e pacote de dados de internet, até a conclusão do curso das discentes bolsistas, que não tinham acesso à internet e aos equipamentos necessários, viabilizando, portanto, a continuidade no curso de graduação.

Contudo, o corpo discente não pode ser contemplado na sua totalidade. Em algumas situações, até que o equipamento cedido pelo projeto chegasse, a realização das atividades acadêmicas, era por meio do celular, equipamentos emprestados por terceiros ou até mesmo equipamentos compartilhados com familiares, que inclusive dividiam o tempo de uso com a atividade laboral, que naquele período poderia acontecer também em ambiente virtual. A seguir, discentes e supervisora acadêmica descrevem esta realidade:

[...] o meu computador resolveu queimar, não tinha mais jeito de conserto, então eu precisei utilizar o celular [...] (D4).

Antes de ter o computador da PUC eu tinha que dividir com meu esposo que também faz faculdade [...], então era bem difícil, às vezes as nossas aulas conflitavam e tinha que assistir pelo celular e, pelo celular é bem complicado, aplicativo pesado que foi usado pela universidade, então complicava, até esse computador chegar foi sufoco (D1).

[...] grande parte das nossas alunas entraram no projeto que a PUC fez, de inclusão digital [...], mas não deu conta de todo mundo, a gente tinha alunas assistindo aula no celular, então isso também era um componente dificultador no processo (SA1).

Com relação à internet especificamente, discentes não contemplados pelo projeto da PUC-Rio, utilizaram o pacote de dados que puderam contratar, o que em alguns casos, segundo as entrevistadas, era insuficiente para dar conta da plataforma “pesada” que era utilizada para acesso às aulas, o que causava, a depender do dia, principalmente em dias chuvosos, a interrupção na participação das atividades. Uma das supervisoras acadêmicas, durante a entrevista, reproduz a fala de discente

que justificava a ausência da colega de turma, “[...] hoje o fulano não veio porque está com a internet ruim, caiu, onde ele mora, choveu, parou [...]” (SA2).

Com o intuito de amenizar a sobrecarga na internet e prevenir a interrupção da participação nas aulas, as discentes retiravam a imagem da tela e a interação permanecia apenas por áudio. Entretanto, outras questões, que abordamos a seguir, também motivaram a não abertura da tela nas atividades acadêmicas.

Conforme pesquisa realizada pela ABEPSS (2021), a qual citamos anteriormente, 76% das/os respondentes mencionaram que estudar no ambiente doméstico é uma questão para adesão das/os discentes ao ERE. A residência que outrora era reservada para o descanso, interação com a família, distração, entre outras atividades de cunho privado, se tornou pública, invadida pelo trabalho e/ou atividades acadêmicas que passaram a ser desenvolvidas remotamente, bem como aponta Barbosa (2021, p. 13):

É o gatinho que sobe, o cachorro que late, é o filho que chora, é a campainha que toca, é o remédio para o idoso, que é cuidado no ambiente familiar, é atenção aos filhos, que têm que estudar, é a hora da comida, ou a falta dela, que gera, para muitos, incapacidade de seguir assistindo às suas aulas.

De acordo com o relato das participantes do nosso estudo, em alguns casos, o espaço de moradia das discentes era pequeno, dividido com a família. Em outras situações, o silêncio era repentinamente interrompido, seja por tiroteios ou por manifestações de vizinhos, tais como, alto volume de músicas e até mesmo discussões familiares. Nos relatos a seguir, a coordenadora de estágios expõe o panorama geral sobre a realidade de algumas discentes, em seguida, docente descreve a situação de uma discente que não costumava aparecer na tela durante as aulas e por fim, discente relata sua rotina com relação a vizinhança, o que frequentemente influenciava na sua participação nas aulas e na concentração para realizar as atividades acadêmicas.

[...] não ter um espaço físico concreto para participarem das aulas, a violência urbana, porque muitas vezes ele estava lá no celular assistindo a aula e tinha um tiroteio, esse discente não estava fora de um contexto familiar, então, o filho que participava da aula, o companheiro, o pai, então, isso cerceava um pouco a expressão desse discente, nem tudo que o docente colocava, a família que estava escutando ali indiretamente concordava [...]. O curso foi para dentro da casa desses discentes, que muitas das vezes não tinham espaço adequado para as aulas (CE).

[...] olha professora, eu tô aqui, tá vendo, mas a minha família tá toda aqui atrás, eu não tenho como abrir a tela, como é que eu abro a tela se a minha família tá toda aqui, eu moro num barraco de quarto e sala numa família de dez pessoas [...] (SA1).

[...] as pessoas estavam em casa, então era forró, pagode, tiro, qualquer hora do dia [...], nossa, era muito barulho, era assim, desesperador, você não ter um local bacana pra você estudar [...] (D3).

Somado às questões descritas, incluímos o agravamento da crise econômica, que agudizou os efeitos da desigualdade social, intensificando a precarização do trabalho, a redução de salários e o desemprego, que no Brasil chegou à marca de 14 milhões de pessoas desocupadas¹⁴, tornando ainda mais complexa a realidade de muitas discentes, principalmente as oriundas de classes populares.

O aumento do desemprego neste período afetou consequentemente as discentes, que para sua subsistência, passaram a exercer atividades laborais alternativas, aderindo ao trabalho informal. Os serviços de entrega por meio de aplicativos aumentaram neste período, sendo, portanto, a opção de trabalho que se apresentava naquele momento, principalmente diante do desemprego acentuado pela pandemia. Essa questão se revela no relato de discente que lidou com o desemprego neste período e supervisora acadêmica que testemunhou esta realidade:

Foram muitos desafios, o principal deles foi realmente o desemprego, eu passei uma fase de desemprego em que eu tinha que manter o curso e por várias vezes eu pensei em trancar, em desistir [...], porque sem emprego você fica sem renda, e as contas chegam e aí, por conta disso, eu tive uma depressão [...] (D2).

[...] eu tinha um aluno que era entregador de iFood, de aplicativo, muitas vezes o aluno assistia a aula na moto [...] (SA2).

Não podemos deixar de apontar, a sobrecarga de trabalho imposta às mulheres, que culturalmente tem como atribuição intrínseca a responsabilidade pelo trabalho doméstico e de cuidado, o que acentua a desigualdade entre gêneros e “[...] tem que ser considerada no sentido de reconhecer que as mulheres, historicamente sobrecarregadas pela cultura machista, neste momento de pandemia têm o sobretrabalho ampliado” (Farage, 2021, p. 62). O trabalho invisível e não remunerado, exercido pelas mulheres no ambiente doméstico

[...] é marcado por dor, opressão e adoecimento, principalmente diante da naturalização da posição subalterna que a mulher ocupa na sociedade e na hierarquia

¹⁴ Disponível em: <<https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>>. Acesso em: 01 de jun. 2022.

da estrutura familiar tradicional, que a leva à exaustão diante dos cuidados requisitados por todos os membros da família (Macêdo, 2020, p. 189).

Identificamos a manifestação desta sobrecarga feminina e até mesmo exaustão, no relato da maioria das discentes, que embora dividissem o espaço de residência com os companheiros, por exemplo, ainda assim, protagonizavam o trabalho doméstico.

Foi muito difícil, foi um caos total, até porque eram duas pessoas fazendo faculdade na mesma casa então, era loucura, vários trabalhos para fazer e além disso, os afazeres domésticos, assisti muita aula fazendo jantar, o professor ali no fone de ouvido e eu lá mexendo a panela [...] (D1).

[...] eu não tenho filhos, mas eu tenho pet e tenho marido, sabe como é que é marido, né? Então, assim, quando acorda vai para o trabalho e suja o trabalho, mas quando tá em casa suja a casa (D3).

[...] eu tinha que conciliar o meu horário de trabalho dentro da minha casa, as minhas tarefas de casa e mais o horário também das aulas [...], chegou um momento que eu parei e falei, eu estou aqui dentro fazendo tudo, preciso respirar, preciso sair, mas como sair com a pandemia? (D4).

Conforme o Relatório Final da Pesquisa Nacional do Perfil Profissional de Assistentes Sociais – Fase 1: Dados do Recadastramento - coletados pelo período de 2016 e 2019, realizada pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2022), do universo geral de profissionais em 2019, ou seja, 176.524 assistentes sociais brasileiras/os com inscrição ativa, participaram do recadastramento o total de 44.212 profissionais. A pesquisa revelou que 41.083 profissionais, ou seja, 92,92%, se identificam com o gênero feminino, corroborando que a questão de gênero é determinante no que diz respeito a compreensão do perfil que compõem o corpo acadêmico dos cursos de Serviço Social e, portanto, suas particularidades e demandas no que tange ao processo de formação e exercício profissional.

Outra questão, não menos importante e que precisamos nos atentar é sobre o que Barbosa (2021) aponta como “[...] ausência daqueles momentos de solidificação da educação formal na informalidade” (Barbosa, 2021, p. 13), ou seja, a falta de interação do corpo discente/docente no dia a dia, fora da sala de aula, bem como as mobilizações típicas de estudantes em formação, tais como os Diretórios e Centros Acadêmicos e outros espaços de socialização, como

o corredor, o olhar-se, o encontro na xerox, a conversa, as trocas sobre a vida cotidiana, o olhar do namoro, o descansar no banco e tomar um café e reclamar de aspectos da vida, agradecer por outros, exercer o acolhimento, realizar ações de luta

e reivindicação no local de trabalho e estudo. Isto nos faz como docentes e discentes, como sujeitos de ação no processo de formação (Barbosa, 2021, p. 13).

A interação corriqueira que acontece naturalmente no ambiente da universidade, onde as/os discentes se conhecem, estreitam laços e estabelecem vínculos, que por vezes se estende às/aos docentes, que ao findar das aulas costumam dividir experiências, responder questionamentos pessoais daquelas/es que por algum motivo não conseguiram se expressar durante a aula, resulta, portanto, em uma importante conexão, não somente entre a turma, mas também com a/o docente. Entretanto, esta interação que naturalmente acontecia presencialmente, no ensino remoto demandava esforço e persistência, uma vez que a relação era pelo vídeo nas aulas, e-mails e/ou mensagens de texto pelo celular, o que na percepção de algumas discentes e docentes tornou mais difícil a relação interpessoal, conforme demonstram os relatos a seguir:

Eu acho que caiu muita a socialização [...], tanto que tiveram alunos que a gente não sabe nem pra onde foi, se a pessoa trancou o curso, o que ela fez, que saiu do grupo, desapareceu [...], presencialmente não era assim, a gente tinha um contato maior, todo mundo percebia quando a pessoa não estava ali, agora na sala online, não ficava contando quantas carinhas tem ali, no máximo você vai procurar uma pessoa que é mais próxima de você ou duas, então assim, acho que distanciou muito, a socialização da turma caiu muito, até pra fazer trabalho de grupo era difícil (D1).

[...] havia alguns alunos que tinham uma interação maior no grupo da turma, no WhatsApp, porque foi a forma que nós usamos para manter esse contato e, outro grupo que mal falava. Então, foi meio termo, até hoje a gente tem o grupo, mas ninguém se fala [...] (D2).

Muito complicado, porque é uma tela, uma tela que separa o professor da turma, a professora da turma, e aí manter o engajamento e a motivação é muito difícil, a gente várias vezes dava aula para uma tela e os retratinhos, e aí a gente tinha que ficar instigando, vamos lá pessoal, participa, vamos lá, responde, não foi fácil (SA1).

Identificamos ainda, questões ligadas à saúde, que não estão necessariamente voltadas à contaminação pela Covid-19, mas que podemos dizer que são consequências do cenário provocado e/ou agravado pela pandemia. A doença causou a morte de quase 700 (setecentas mil)¹⁵ pessoas no Brasil e sem dúvida se tratava da maior preocupação naquele momento, porém, o que sobressaiu no relato das participantes foi a exaustão física e mental devido ao aumento da carga de trabalho, que costuma afetar mais as mulheres, que inclusive são maioria neste estudo.

¹⁵ Dados disponíveis em: <<https://bigdata-covid19.icict.fiocruz.br/>>. Acesso em: fev. 2023.

A exaustão física, aliada à preocupação com a subsistência, adoecimento e morte de amigas/os e familiares, motivou em alguns casos, as discentes buscarem atendimento especializado em saúde mental, conforme se revela a seguir:

[...] eu não tinha mesa, eu não tinha cadeira, chegava o final do dia eu estava esgotada, porque eu ficava o dia inteiro na tela, porque eu ainda tinha aula também, então eu trabalhava no computador, depois eu ia para o estágio [...] (D3).

[...] às vezes, confesso, que batia um cansaço, eu tinha que chegar no momento da aula e desligar a câmera [...], desligava a câmera e eu estava jantando e assistindo aula, essa era a realidade, porque quando você está no presencial, parece que você consegue se organizar, por mais que tenha várias coisas para fazer [...] (D4).

[...] eu tive depressão, tive que começar acompanhamento psiquiátrico, coisa que eu nunca imaginei na minha vida, e ainda tô em acompanhamento nesse momento, tudo por conta da pandemia, aquela coisa de medo de morrer, medo de pegar, medo de passar [...], teve a demora da vacina, então, você todo dia vendo pessoa morrendo, vendo postagens de pessoas que você conhece perdendo parentes, então, foi um período muito difícil, e tendo ainda que escrever TCC, tendo que buscar referência, então, foi um bolo de coisas ao mesmo tempo [...] (D2).

[...] muitas alunas e alunos trancando o curso, entrando em depressão, então ainda teve a questão da saúde mental que foi realmente muito difícil (SA1).

[...] tivemos muitos casos de depressão, problemas de saúde mental, então, isso impactava nas aulas [...] (CE).

Quando indagamos às discentes sobre a implantação do Ensino Remoto Emergencial, as entrevistadas foram unânimes ao classificar a experiência como regular, seja pela ausência de recursos materiais e ambiente adequado para acessar às aulas ou pela não adaptação ao ambiente virtual, porém encararam como uma forma de não atrasar o andamento do curso, que em alguns casos estava se encaminhando para o término. A seguir, apontamos as insatisfações apresentadas pelas discentes quanto ao ERE.

[...] eu não gostei, a forma como eu aprendo melhor é presencial [...], eu tinha que fazer um esforço imenso pra conseguir manter minha concentração, principalmente por estar dentro de casa, porque quando você tá na sala de aula ninguém vai entrar pela porta te pedindo jantar, um cachorro não vai começar a latir desesperadamente e você vai conseguir escutar o que o professor tá te perguntando [...], essas pequenas coisas causam uma irritabilidade tão grande, que acabam influenciando no seu desempenho [...], foi muito difícil eu não faria isso de forma alguma por escolha (D1).

[...] o virtual facilita, mas travava, às vezes tinha aluno que entrava depois, aí tumultuava, o professor tinha que parar de falar, aí já cortava o seu raciocínio, não tinha muito aquele debate que tem em sala de aula presencial. Então, eu achei regular (D2).

Regular, porque impactou no meu processo de aprender mesmo, sabe, tanto que eu não consegui entregar o TCC por dois anos seguidos. Eu esperava que fosse mais

tranquilo. [...] por exemplo, eu não consigo ler no computador, então eu levava três dias pra ler um texto. [...] eu sou uma pessoa do papel e, aí do nada não tem mais papel, só tem tela [...] (D3).

Regular, devido à dificuldade do acesso, como eu estava sem equipamentos que pudessem permitir que eu tivesse com mais tranquilidade nas aulas, estar no celular, numa tela pequena, às vezes tendo que segurar ou colocar um suporte, o som não ficava tão bom, a imagem não ficava tão boa [...] (D4).

Em suma, as discentes e docentes de cursos presenciais, assim como a comunidade acadêmica, não estavam preparadas/os para subitamente migrarem para o ensino remoto. Conforme apresentamos, a rotina do Ensino Remoto Emergencial impôs inúmeros desafios, principalmente à classe trabalhadora que além de precisar

reestruturar sua vida cotidiana, estão sobrecarregados com o enfrentamento dessa nova realidade, em que a busca pela sobrevivência e pelo cuidado dos seus é imperativa, especialmente, àquelas e aqueles mais vulneráveis, a saber: mulheres, negros e negras, moradores das periferias e favelas, comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e outros povos tradicionais (Andes, 2021, p. 16).

No curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio, as aulas em formato remoto perduraram até o primeiro semestre de 2022. O retorno aconteceu com protocolos sanitários, aplicados a toda comunidade acadêmica, tais como, a exigência do uso de máscaras para entrada no Campus da Universidade, comprovação de ciclo completo de vacinação contra a Covid-19 e afastamento em caso de contaminação.

Considerando o segundo eixo de análise, voltado para a experiência de estágio no espaço socioinstitucional, abordamos a seguir, as atividades de estágio e as implicações para as discentes, tendo em vista o cenário pandêmico.

Iniciamos, portanto, com a rotina das estagiárias, que em um contexto de normalidade, nos referimos aqui a um cenário sem pandemia, desenvolvem as atividades de estágio, com supervisão direta de assistentes sociais, no espaço socioinstitucional (Campo de Estágio). O Campo de Estágio pode ser instituição pública ou privada, que recebe discentes para a realização do estágio, mediante o convênio estabelecido com a Instituição de Ensino, através de termo de compromisso firmado entre as partes envolvidas. Segundo Ruiz (2019), o Campo de Estágio em Serviço Social

[...] é parte integrante de um complexo mais amplo de previsões legais, jurídicas, éticas e políticas. Compõem o conjunto de sujeitos e ações necessárias para a garantia de um exercício profissional crítico, que não se limite às determinações institucionais, que aponte a direção social que a categoria decidiu como meta de seu exercício profissional cotidiano (Ruiz, 2019, p. 29).

Entretanto, diante de uma conjuntura atípica, em que o distanciamento físico se fez necessário como forma de prevenção do contágio pela Covid-19, alguns Campos de Estágio interromperam as atividades presenciais, porém mantiveram o vínculo com as estagiárias, ainda que remotamente.

Atentando para os princípios preconizados nas Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social da ABEPSS (1996), em especial o princípio da “indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional” (ABEPSS, 1996, p. 7), em abril de 2020, ainda na fase inicial da pandemia, a ABEPSS emitiu a nota intitulada “ABEPSS se manifesta pela suspensão das atividades de Estágio Supervisionado em Serviço Social”¹⁶, referente ao estágio no período de distanciamento social.

A entidade traz à baila, portanto, as normativas que orientam a supervisão de estágio, tais como a resolução nº 533 (CFESS, 2008) e a Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010), as quais abordamos no capítulo anterior, e se posiciona a favor da suspensão das atividades de estágio, porém com manutenção dos “Termos de Convênio” e bolsas de estágios, como medida de proteção e combate a Covid-19. A nota apresenta ainda, alguns impasses das Instituições de Ensino, tanto públicas quanto privadas, com cursos presenciais, que se encontravam com atividades suspensas total ou parcialmente, tais como: 1) ausência de supervisão acadêmica, com manutenção das/os estagiárias/os em campo, com supervisão de campo presencial ou remota; 2) realização da supervisão acadêmica de forma remota, com a manutenção de estagiárias/os em campo, com supervisão de campo presencial (ABEPSS, 2020).

No entanto, diante da falta de perspectiva com relação ao término da pandemia, as aulas em formato remoto já vinham acontecendo em algumas Instituições de Ensino e os espaços socioinstitucionais se reorganizavam para

¹⁶ Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/noticias/coronavirus-abepss-se-manifesta-pela-suspensao-das-atividades-de-estagio-supervisionado-em-servico-social-367>>. Acesso em: 01 de jul. 2022

prestar atendimento às/aos usuárias/os, ainda que de forma remota, o que aos poucos foi implantado, considerando as peculiaridades dos serviços prestados e público atendido.

O governo federal se posicionou quanto às práticas de estágio, através do MEC, que emitiu a Portaria nº 544¹⁷, em junho de 2020, ratificando, portanto, a autorização das aulas remotas e incluindo a substituição das atividades presenciais de estágio, por atividades remotas. A esse respeito, a ABEPSS reitera a nota emitida em abril de 2020 e se posiciona juntamente com o CFESS, CRESS/RJ e ENESSO, a favor da suspensão das atividades, com a nota “Trabalho e Ensino Remoto Emergencial”, a qual aponta reflexões acerca da formação e exercício profissional ante o contexto pandêmico, tais como:

[...] o ensino e o trabalho remotos não podem se dar à revelia de um debate que seja construído de maneira coletiva e responsável pelas comunidades acadêmicas e coletivos profissionais, de maneira a atropelar normas e regulamentações já estabelecidas. (ABEPSS, CFESS, CRESS/RJ e ENESSO, 2020, não paginado).

Diante deste contexto, foi necessário portanto, uma reestruturação tanto da rotina do espaço socioinstitucional, quanto do trabalho realizado pelas assistentes sociais, que em alguns casos passou a ser desenvolvido remotamente. Entretanto, salvo exceções, as profissionais que atuavam na área da saúde, por exemplo, permaneceram trabalhando presencialmente.

Na PUC-Rio, as aulas aconteciam remotamente, tendo em vista a implantação do Ensino Remoto Emergencial, sendo estabelecido, portanto, que as atividades de estágio, também seriam desenvolvidas de forma remota, uma vez que o risco de contágio pela Covid-19 aumentava a cada dia. As entidades representativas da categoria (CFESS-CRESS, ABEPSS, ENESSO), continuavam em constante discussão sobre o cenário de pandemia, a fim de preservar a qualidade da formação e do exercício profissional diante da implantação do ensino e trabalho remoto, no que permaneceu atento o Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, mantendo a interlocução, principalmente com o CRESS-RJ e a ABEPSS.

Neste contexto, no espaço socioinstitucional, estavam inseridas as estagiárias, que juntamente com as supervisoras de campo, tiveram que se adaptar à realidade

¹⁷ Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 01 de jun. 2022.

que se impunha, o que resultou em diversos desafios para a continuidade das atividades de estágio. Demonstramos a seguir, o relato de supervisoras de campo, que apontam como se deu a estruturação do processo de estágio nos seus respectivos espaços sócio-ocupacionais neste período.

Entrou essa nova forma de relacionamento digital e nós aderimos, tanto para fazer a supervisão quanto para atender os pacientes [...], a gente atendia os pacientes e encaminhava para os profissionais de saúde que estavam atendendo online, fazia tudo ali na tela, o atendimento era remoto [...] (SC1).

[...] os trabalhos praticamente pararam, porque o atendimento remoto era algo impensado, não se sabia das possibilidades legais para trabalhar dessa maneira [...], nem eu, nem a estagiária vínhamos à instituição. Então, nesse período que a gente ficou sem vir, eu tive que estabelecer estratégias para que a minha vinculação com a estagiária e da estagiária comigo não sofresse um abalo [...] (SC2).

[...] tivemos que repensar todas as atividades [...] e aí deu uma parada até ver a questão da instituição, se poderia continuar o estágio, online, remoto, que tem uma outra configuração, de que forma a gente faria isso (SC4).

Quanto às atividades desenvolvidas pelas estagiárias, de acordo com o relato de discentes e supervisoras de campo, após uma reestruturação da rotina institucional, passaram a acontecer remotamente, aliadas a leituras, participação em eventos relacionadas à profissão, que naquele período estavam acontecendo em ambiente virtual e ficaram conhecidas popularmente como “live” e ainda discussões sobre filmes que pudessem auxiliar na contextualização do cenário vigente.

[...] em relação ao estágio em si, demorou para a adaptação acontecer e enquanto ela não acontecia, a gente recebia leituras complementares [...], pra que a gente não ficasse sem atividade [...], mais ou menos no terceiro mês de pandemia que as coisas começaram a se ajustar [...] (D1).

[...] os estagiários estavam dispensados de ir pessoalmente, então, a troca era feita virtualmente [...], eu fiquei lendo alguns textos, participei de muita live (D2).

[...] eu comecei a estabelecer com ela alguns mecanismos para que a gente tivesse como rotina a troca de mensagens pelo WhatsApp, então, a gente assistia as mesmas lives juntas, hora eu escolhia, hora ela, todas versando sobre o estágio, sobre o processo de trabalho [...] e depois, as duas trocavam as suas impressões, seja por uma ligação ou seja por troca de mensagens [...] (SC2).

[...] o primeiro semestre de fato teve essa dificuldade da gente criar formas de lidar com o trabalho remoto, isso realmente prejudicou a relação de supervisão e a relação das demandas que eles deveriam receber para poder fazer valer a experiência de estágio, mas no segundo semestre eles receberam demandas, a gente conseguiu se organizar [...], eram atividades mais básicas, não chegaram a fazer nenhum tipo de atendimento, era um suporte para o que a gente estava fazendo (SC3).

Quanto a realização das atividades propostas pelas supervisoras de campo, assim como se apresentaram obstáculos para a participação das discentes nas aulas em formato remoto, tais como, falta de acesso à internet de qualidade, aos equipamentos necessários e à espaço adequado, estas dificuldades também ficaram evidentes na realização das atividades relacionadas ao Campo de Estágio, seguido de questões com relação à saúde, entre outras, como podemos observar, a partir dos relatos a seguir, que contemplam a perspectiva de todos os grupos participantes.

[...] a dificuldade desse espaço privado para participação nas reuniões online, de não terem os equipamentos [...], a questão de saúde mental, do medo, do pânico, insônia, entre outras coisas [...] (CE).

[...] demorou a PUC disponibilizar os notebooks, então, foi algo que a gente teve que dar um jeito, eu tinha um notebook aqui em casa, na verdade tenho, mas ele está bem velho, então travava muito [...], eu estava no meio de alguma atividade que eu tinha que enviar para o estágio e tinha problema de conexão, faltava luz [...], tive muitas dificuldades, foi bem desafiador [...] (D2).

[...] uma ou duas estagiárias, porque elas são pessoas que não têm muita habilidade com tecnologia [...] (SC1).

[...] medo de pegar a doença, o desafio de atender famílias ilutadas, a falta da própria supervisão, porque o profissional estava ali também apagando fogo [...] (SA2).

Outra questão abordada, que envolve diretamente as atividades desenvolvidas no Campo de Estágio, está relacionada à interação das estagiárias com as/os usuárias/os dos serviços do espaço socioinstitucional. As discentes que mantiveram contato com as/os usuárias/os neste período de pandemia, mencionam, entre outros obstáculos para estabelecer esta relação, o distanciamento físico do Campo de Estágio, o que impedia a observação dos atendimentos e a realização das atividades no formato remoto, que inibia a participação das/os usuárias/os, conforme demonstram os relatos das/os discentes a seguir:

[...] depois que a pandemia realmente se acirrou, eu tive que fazer as atividades virtuais, então foi criado um grupo de WhatsApp em que a gente mantinha contato e trocava informações através do grupo [...].

[...] por mais que tenham sido criadas estratégias para o remoto, a gente entende que muitas delas (usuárias do serviço), até mesmo tendo o celular, não têm tanta familiaridade com o virtual, com a tecnologia em si, então, tinham muitas que relatavam, eu não entrei porque não sei mexer, não sei manusear o WhatsApp ainda, tenho que pedir para alguém na minha casa e nem sempre tem alguém [...], no presencial era nítido, era muito mais acolhedor (D2).

[...] primeiro é desconfortável, né, tanto pra gente, quanto para o usuário, você ter aquele contato presencial, acho que deixa um pouco mais de liberdade para o usuário falar determinadas situações [...], então, assim, via telefone, a gente ficava um pouco

limitado, porque muitas vezes tinha criança correndo, alguém escutando, não tinha um espaço que pudesse ser reservado, então, isso dificultava um pouco [...] (D4).

Considerando o contexto da pandemia e o distanciamento físico do Campo de Estágio, as discentes expõem suas insatisfações e como isso influenciou na relação com as supervisoras e conseqüentemente na supervisão direta de estágio, conforme os relatos que destacamos a seguir:

Tudo dependia do WhatsApp, se a supervisora tivesse um tempo pra parar o que ela estava fazendo, pra poder explicar aquilo, muitas vezes tinha que parar tudo e esperar uma explicação, deixar aquele registro pra outro dia, porque naquele dia ela não ia conseguir ter tempo pra explicar, muito difícil (D1).

Eu confesso que queria ter tido mais essa supervisão [...], no remoto, foram bem raras, era uma coisa ou outra mais pontual, quando era algo mais crítico, mas no geral, foram muitos atravessamentos, muitos desafios que aí acabaram dificultando até mesmo essa supervisão [...] (D2).

Sendo assim, avaliando o período em que estiveram no Campo de Estágio, durante a pandemia, a maioria das discentes, classificou a sua experiência de estágio como regular, conforme os relatos que destacamos a seguir:

[...] Eu acho que regular, por essa deficiência de não ter o contato direto com o usuário, mas ao mesmo tempo eu não a consideraria ruim pelo rico aprendizado que a gente teve nesse período sobre a profissão [...] e porque a gente teve a chance de discutir os casos mesmo assim, mesmo não estando de frente com o usuário [...] (D1).

Regular, porque o virtual foi uma alternativa nesse momento desafiador que foi a pandemia, porém, nada se compara ao presencial, você está ali fazendo rede, articulando com as pessoas, conhecendo essas pessoas [...] (D2).

A pesquisa realizada pela ABEPSS (2021), mencionada anteriormente, aponta que os principais prejuízos do ERE para o projeto de formação em Serviço Social, defendido pela entidade, segundo as/os participantes são:

[...] perda do diálogo/debate coletivo (75,3%); perda de espaços de mobilização coletiva (75,3%); perda de estratégias pedagógicas que ampliem interação docente/discente (70,1%); perda da interlocução teoria/prática (62,9%); falta de aprofundamento dos conteúdos das disciplinas (48,5%); redução do conteúdo programático (43,3%); aligeiramento da formação (36,1%) (ABEPSS, 2021, p. 48).

Com base no relato das entrevistadas da nossa pesquisa, identificamos pontos que se assemelham aos apontados pela pesquisa da ABEPSS, como por exemplo, obstáculos para manutenção do diálogo coletivo e dificuldade quanto a interlocução teoria-prática, o que entre outros motivos, causa insegurança às discentes,

principalmente às formandas, que perceberam lacunas no processo de ensino-aprendizagem no formato remoto.

E por fim, encerramos com o terceiro eixo de análise, voltado para a atuação de supervisoras e Coordenação de Estágios, o que envolve supervisão direta e as ações desenvolvidas para interação entre Instituição de Ensino e Campos de Estágio na pandemia.

Conforme mencionamos anteriormente, entre as atribuições privativas das assistentes sociais, está o “treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social” (Brasil, 1993), ou seja, apenas assistentes sociais podem exercer a supervisão de estagiárias/os de Serviço Social, sendo uma função extremamente importante, que deve ser entendida como “[...] educativa, por excelência, na perspectiva do surgimento de profissionais pensantes, críticos e operantes” (Lewgoy; Sacavoni, 2002, p. 1).

A supervisão acadêmica é realizada, portanto, por docente da Instituição de Ensino, responsável por orientar e avaliar o aprendizado das/os discentes, durante processo de formação acadêmico-profissional, buscando garantir a unidade entre teoria e prática. A/o supervisora/or acadêmica/o, conforme Mesquita (2019), deve realizar

[...] além de aulas expositivas envolvendo conteúdos demandados pelo campo de estágio, visitas ao campo de estágio, leitura de diário de campo e relatórios, reuniões com supervisoras/es, acompanhamento no processo de elaboração e execução dos projetos de intervenções das/os estagiárias/os, participação em comissão de estágio e fórum de supervisão (Mesquita, 2019, p. 180).

O contexto pandêmico tornou ainda mais desafiador o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a implantação do ERE. Desta forma, não podemos deixar de sublinhar que os desafios estão postos a todas/os envolvidas/os neste processo de aulas remotas, principalmente ao corpo docente, uma vez que no ERE

[...] os/as docentes utilizam-se de suas casas como locus de trabalho, tendo que aprender a manusear e otimizar instrumentos tecnológicos e plataformas digitais sem parar de trabalhar e sem dispor muitas vezes de condições objetivas e materiais para isso. Além de acompanhar a desvalorização salarial e as precárias condições de trabalho dos/as professores no Brasil, é preciso visibilizar o caráter de feminização da docência. A respeito desse ponto, enfatizaremos a docência em Serviço Social (que também evidencia essa característica em seu corpo discente), posto que essa nova realidade, denominada de “home office” ou “teletrabalho”, obrigou essas mulheres a realizarem suas atividades em meio ao espaço doméstico, tendo que

improvisar e se dividir entre as demandas familiares e as profissionais, o que as submeteu ainda mais aos processos de superexploração e precarização do trabalho (Reidel; Cantalice, 2021, p. 61).

Dentre outras questões, nas aulas remotas, as docentes tinham dificuldade de perceber se as discentes estavam compreendendo o que estava sendo exposto. Câmeras fechadas, pouca interação da turma, por motivos que apontamos anteriormente, demandava mais esforço das supervisoras acadêmicas, que no dia a dia ainda precisavam lidar com os desafios inerentes a pandemia, gerando maior desgaste. O relato de uma das entrevistadas aponta essa realidade, “[...] a experiência da aula remota, foi desgastante [...], a gente também estava perdendo os entes queridos, então assim, administrar isso foi muito complicado [...]” (SA2).

O empenho das docentes, a preocupação em adaptar o conteúdo a ser transmitido de forma remota e o acolhimento foi percebido e pontuado pelas discentes em seus relatos, o que fica explícito a seguir:

[...] os professores tiveram um papel muito importante nessa fase, de tranquilizar os alunos [...], tentar passar tudo o que precisava ser passado, mas de uma forma mais dinâmica, porque muitas pessoas estavam preocupadas, outras estavam pensando em trancar, então, o papel dos professores ali naquele momento, olhando cada aluno na sua singularidade, foi muito importante [...] (D4).

Quanto às supervisoras de campo, enquanto profissionais, atuavam exaustivamente, tanto respondendo às demandas das/os usuárias/os e as requisições institucionais, quanto orientando as estagiárias. O cenário adverso provocado pela pandemia incluía os desafios quanto a organização do trabalho e sua efetivação no dia a dia, conforme relata a coordenadora de estágios quando menciona as supervisoras de campo ante a rotina no contexto pandêmico:

[...] alguns conseguiram organizar minimamente a supervisão através das tecnologias, leituras de textos, fichamentos, discussões, outros tiveram mais dificuldade, até mesmo porque não conseguiam organizar o seu trabalho na instituição [...] (CE).

Considerando que a supervisão direta de estagiárias/os de Serviço Social é uma atribuição privativa de assistentes sociais, os momentos reservados à supervisão devem fazer parte do planejamento de trabalho, compondo a atuação das/os assistentes sociais no espaço sócio-ocupacional. Entretanto, diante da dificuldade das/os profissionais que estão atuando em meio ao caos provocado pela

pandemia, a supervisão fica comprometida em alguns casos, conforme demonstram os relatos a seguir:

[...] os supervisores de campo, estavam muito tensionados, o trabalho aumentou muito e muitas vezes presencial, obviamente isso compromete também a supervisão de campo, não tem como, são seres humanos, trabalhadores num momento de tensão [...] (SA1).

[...] no primeiro semestre da pandemia, essa supervisão combinada, vamos marcar um horário, vamos definir tópicos pra discutir na supervisão, isso não acontecia [...], era um tipo de supervisão um pouco no dinamismo da prática. E aí no segundo semestre, a gente buscou organizar esse tipo de supervisão combinada, organizada (SC3).

Com relação a experiência de supervisão de estágio, apesar dos percalços provocados pelo contexto da pandemia, as supervisoras de campo foram unânimes ao classificar a sua atuação como boa, isto porque, segundo elas “[...] aprendemos, ensinamos, atendemos os pacientes, mesmo que de longe [...]” (SC1), “[...] a relação de supervisão, quando ela é retomada para o trabalho híbrido, ela volta sem grandes abalos, sem grandes perdas [...]” (SC2) e “[...] diante dos desafios e das possibilidades que a gente tinha [...], eu pude fazer a supervisão [...]” (SC4).

Dentro deste eixo de análise, apresentamos até o momento, a atuação de assistentes sociais que realizaram a supervisão direta de estágio, ante o contexto da pandemia. O estágio em Serviço Social, para ser considerado legítimo deve conjugar a atividade desenvolvida pela discente no Campo de Estágio, sob acompanhamento direto da/o assistente social que atua neste espaço sócio-ocupacional e a orientação e avaliação da/o docente vinculada/o a Instituição de Ensino.

No entanto, cabe ressaltar a importância da Coordenação de Estágios nesse processo, uma vez que a PNE (ABEPSS, 2010) delega atribuições a essa instância, que representa a Instituição de Ensino. Dentre as inúmeras atribuições, destacamos, a seleção, credenciamento e acompanhamento dos campos de estágio, promovendo continuamente a interlocução entre o espaço socioinstitucional que concede o estágio e a Instituição de Ensino, propondo e construindo cursos de formação continuada, fóruns de supervisores, reuniões e realizando visitas institucionais.

Considerando que as entidades representativas da categoria, fomentaram amplo debate para discutir estratégias de enfrentamento aos efeitos da pandemia no ambiente acadêmico, visando assegurar que a transição para outro formato de

ensino, ainda que emergencial, estivesse em consonância com os projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social, respeitando os princípios das Diretrizes Curriculares de 1996 (ABEPSS) e orientada pela capacitação teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, a coordenadora de estágios buscou junto à ABEPSS, refletir e debater sobre estratégias para garantir a interlocução entre as supervisoras, entre a Universidade e as Instituições concedentes de estágio, prevista na PNE, conforme seu relato a seguir:

[...] foram alguns encontros virtuais com a ABEPSS, falando desse contexto, como a gente ia manter essa relação com os supervisores, como manter essa relação virtualmente, garantir isso, que isso tivesse legalidade, então, foi tudo muito novo para todos (CE).

Quanto a relação entre supervisoras e Coordenação de Estágios, as entrevistadas foram unânimes em dizer que mesmo com a rotina desafiadora provocada pela pandemia, ainda que de forma remota, houve interação e apoio mútuo entre supervisoras e Coordenação de Estágios. Os relatos a seguir, demonstram, portanto, que a relação foi cultivada e a interação aconteceu, ainda que remotamente.

[...] as assistentes sociais estavam sempre ali para trocar e a gente trocou experiências [...], as profissionais de saúde com mais dificuldade, por conta obviamente do aumento significativo do volume de atendimentos aos usuários, principalmente com o Covid [...], mas uma ligação muito próxima, muito direta e muito responsiva [...] (SA1).

[...] nós temos um grupo de WhatsApp, dos professores supervisores acadêmicos e supervisores de campo, isso é importante de ser registrado, porque é um espaço também que a gente troca muito [...], os encontros, reuniões dos supervisores, fórum de supervisão, então nisso não houve alteração, ele foi alterado quanto a forma, que passou a ser remota [...], de alguma forma nossa relação com eles continuou, embora remota, mas ela deu continuidade, foi importante (SA2).

[...] então, durante essas reuniões com supervisores, a gente trouxe também algumas inquietações, algumas incertezas e, também inseguranças [...] (SC4).

[...] nós temos um grupo do WhatsApp com os supervisores de campo e os supervisores acadêmicos, e aí, nós intensificamos a comunicação ali, falando da realidade, quais passos a PUC estava dando e o Departamento de Serviço Social, o que a gente vinha fazendo [...], conseguimos fazer uma reunião em 2020.1 com os supervisores de campo e os supervisores acadêmicos, virtualmente. Então, nós utilizamos a plataforma para saber de que forma eles estavam enfrentando esse desafio, no seu espaço laboral, como manter o estagiário naquele espaço, mesmo que virtualmente e como a PUC, o Departamento poderia auxiliar, mesmo que virtualmente. Então, a gente pactuou as reuniões de supervisores, os fóruns de supervisores [...] (CE).

Quanto à unidade teoria-prática, conforme a PNE (ABEPSS, 2010), na experiência de estágio precisa acontecer a conjugação da teoria e da prática, visando capacitar as/os estagiárias/os nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para o exercício profissional (ABEPSS, 2010). Desta forma, a teoria não pode estar descolada da prática e vice-versa. Logo, precisam estar interligadas, uma vez que “é na prática que a teoria encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade. De outra forma, a prática que só pode ser vista para além de sua aparência e para além de sua imediatez se debruçarmos sobre ela teoricamente” (Santos, 2019a, p. 204).

Para que seja efetiva a unidade teoria-prática, se faz necessário que, para além da/do discente estar inserido em um campo de estágio, aconteça a supervisão acadêmica e de campo, acompanhada “[...] de reflexão teórica, política e técnico-operativa do que está sendo experienciado” (Santos, 2019a, p. 207).

Quando abordamos a unidade teoria-prática com as entrevistadas, supervisoras acadêmicas são unânimes em dizer que esta relação, no geral, ficou aquém, pois as discentes que ainda não tinham tido a experiência de estágio presencial, não possuíam a experimentação da dinâmica do espaço socioinstitucional.

[...] não tem como a gente dizer, ah, foi tão bom quanto, não tem. Face a face, acho que o profissional de serviço social, ele é formado, para, no atendimento social, olhar face a face para o usuário para ampliar a concepção e a compreensão da totalidade da realidade social daquele usuário, isso a gente só faz pessoalmente e aí a gente trabalha com isso nas disciplinas de estágio, não só a teoria, mas também formas de atendimento social, como se dá, as técnicas de atendimento (SA1).

[...] a relação teoria e prática, ela vai se dar muito mais, a partir, daquela experiência que ele teve antes da pandemia [...], ou você está falando de uma coisa que o cara não viveu ainda e aí é difícil fazer relação teoria e prática, e é isso, você não tem prática, você só tem a teoria [...] (SA2).

No entanto, dentre as discentes que estavam em campo de estágio, que são as participantes desta pesquisa, apesar dos desafios, na sua maioria relatam ter conseguido compreender e relacionar a teoria com a prática, conseguindo estabelecer esta unidade. As supervisoras de campo, se dividem nas opiniões, mas em suma, não identificaram muitos prejuízos neste sentido.

[...] a gente cobrava isso do supervisor de campo e ele também procurava o tempo todo, fazer com que a gente buscasse realmente isso, essa relação teoria e prática,

então, assim, isso não se perdeu, e além do supervisor acadêmico, que estava sempre ali cobrando, vamos tentar fazer essa correlação [...], isso foi muito importante (D4).

Eu acho que uma pandemia, ela sempre compromete tudo, mas eu acho que houve um esforço e não foi um esforço só meu, foi um esforço dela (estagiária), de deixar o nosso estágio com menos avarias possíveis [...] (SC2).

[...] eu não acho que ficou comprometida, porque essa relação ela tá pra além das estruturas que possibilitam a nossa forma de trabalhar [...] (SC3).

Enquanto profissionais, entendemos a experiência de estágio como um dos elementos pedagógicos que cooperam para a formação de assistentes sociais com o perfil concebido pela categoria, oportunizando à/ao estagiária/o, mediante o contato com a dinâmica do cotidiano profissional, refletir sobre a realidade socioinstitucional e os desafios que se colocam neste espaço, exigindo da/do discente articulação da teoria e da prática. No entanto, diante da calamidade provocada pela pandemia, sem perspectiva de fim, após diversos debates e avançar do tempo, que resultou em cerca de 2 (dois) anos críticos de pandemia, as instituições se estruturaram para atender e apoiar as/os usuárias/os e a categoria foi se organizando para atuar, mas também resistir e manter a qualidade da formação e do exercício profissional, apesar do cenário pandêmico.

Sendo assim, com o objetivo de amenizar a distância física do campo de estágio, docentes aproximaram a realidade socioinstitucional, buscando assistentes sociais para que apresentassem os seus respectivos espaços sócio-ocupacionais e a rotina de atuação profissional na Instituição. Assim, as discentes puderam minimamente relacionar a teoria apreendida nas aulas à prática apresentada por aquela profissional, conforme demonstra o relato a seguir:

[...] a gente trouxe remotamente profissionais de serviço social das mais diversas áreas de atuação profissional, da saúde, da educação, do sócio jurídico, e por aí vai, foi a forma da gente levar pro aluno essa reflexão sobre a prática profissional à luz da teoria, então foi essa forma que a gente encontrou, mas foi um processo muito difícil [...] (SA1).

Entretanto, quando abordamos o processo de ensino-aprendizagem, considerando a experiência acadêmica e de campo neste período, a maioria das discentes acha que houve prejuízos, apontando até mesmo, certa insegurança para atuar profissionalmente após o término da graduação, conforme o relato a seguir:

Sim, muito. [...] foi uma alternativa para não trancar o curso, porque foi algo que ninguém sabia quando ia voltar, imagina, se eu tranco e volta agora, dois anos depois,

então, foi uma alternativa realmente emergencial para aquela situação e que você acabou não tendo muita escolha, ou era aquilo, e aí você vai dar o seu melhor naquilo ou é trancar e esperar [...], mas se eu disser que foi bom para o aprendizado, não foi (D1).

[...] eu agora vou usar o meu registro, né, eu não vou estar como estagiária, não vou ter ninguém me representando, vou ser eu a profissional, então, qualquer falha, algo de errado, sou eu que vou responder, eu acho que isso traz muita insegurança, né (D2).

Assim como discentes e docentes de cursos presenciais, não estavam preparadas/os para o ensino remoto, as/os assistentes sociais que trabalhavam nos espaços socioinstitucionais também não estavam preparadas/os para lidar com a supervisão neste formato. Sem contar que a crise sanitária e social provocada pela pandemia afetou ainda mais aquelas/aqueles que integram a classe trabalhadora, uma vez que em nossa sociedade

marcada por profundas disparidades de classe, raça/etnia e de gênero, é evidente que essa crise não atingirá todos(as) da mesma maneira: novamente, os segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora, em geral negros e negras, LGBTQI +, serão aqueles que pagarão o preço mais alto. Para muitos, custou a própria vida ou a de seus familiares, mortos pela covid-19, pela fome ou pela violência decorrente desse caótico quadro social (Yazbek et al., 2021, p. 8).

Sendo assim, identificamos que as discentes do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, precisaram enfrentar questões de saúde provocadas pela pandemia, escassez de recursos materiais para acesso às aulas remotas, sobrecarga de trabalho, que atinge principalmente as mulheres, entre outros agravantes, que tensionaram o processo de ensino-aprendizagem e consequentemente tornou ainda mais desafiadora a formação profissional em consonância com o projeto Ético-Político do Serviço Social.

5

Considerações finais

Esta dissertação, ancorada em correntes teóricas críticas, teve como proposta realizar um estudo sobre o processo de formação acadêmico-profissional em Serviço Social, com ênfase na experiência de estágio. A pandemia compôs o contexto da pesquisa, tendo como recorte temporal o primeiro semestre do ano de 2020, sendo este, o período inicial da pandemia no Brasil, o que coincidiu com o início do semestre letivo da PUC-Rio, impactando diretamente a rotina de toda a comunidade acadêmica.

Abordamos inicialmente o processo de “reformas” instaurado no Brasil, a partir da década de 1990, priorizando o ensino superior, tendo em vista o foco do nosso estudo. Destacamos o processo de expansão e mercantilização da Educação Superior no Brasil, especialmente no Serviço Social, com o advento do EaD, apresentando, portanto, uma reflexão preliminar quanto ao ensino mediado por tecnologias de informação e comunicação.

A modalidade de ensino a distância foi favorecida pela política de “reformas” do Estado, sendo regulamentada para que fosse utilizada em certa medida pelos cursos presenciais e posteriormente em cursos de graduação, totalmente a distância, sob o discurso de expansão e democratização da Educação Superior. O setor privado foi priorizado e se destacou pela oferta de cursos na modalidade de ensino a distância, interessado para além dos cursos de licenciatura, “[...] explora a abertura de cursos, geralmente, concentrados na área de Humanidades – devido aos baixos custos –, dentre eles podemos destacar o curso de Serviço Social” (Pereira, 2009, p. 272).

Realizando um paralelo com o período da pandemia, onde o distanciamento físico se fazia imperativo, oportunamente a implementação do Ensino Remoto Emergencial, vem reafirmar o projeto de ensino, mediado por tecnologias, o que nos faz despertar para o que Antunes (2020) denomina “laboratório de experimentação” do capital, ou seja, o *home office*, teletrabalho e na área da educação, o EaD, o que tende a flexibilizar e precarizar ainda mais as relações, principalmente as relações de trabalho. Entretanto, não podemos equiparar o ERE

à modalidade ensino a distância, uma vez que o conjunto de leis vigentes sobre o EaD exigem “[...] que as atividades à distância sejam realizadas com pessoal qualificado, meios e tecnologias adequados, garantia de políticas de acesso e com acompanhamento e avaliação compatíveis” (ANDES, 2020, p. 14) e o que aconteceu na pandemia, foi a transposição de aulas presenciais para virtuais, com atividades síncronas e assíncronas, sem uma estrutura prévia de equipamentos tecnológicos, espaço físico adequado (ANDES, 2020), entre outros obstáculos, tornando ainda mais desafiador o processo de ensino-aprendizagem no Serviço Social.

Corroborando Antunes (2020), poderíamos considerar o ERE como uma experimentação, e por que não, um adestramento para a realização das atividades no modo remoto? Afinal, tivemos que nos adequar àquela realidade, o que em certa medida encurtou a distância e “aproximou” as pessoas através das telas. No entanto, conforme o relato das entrevistadas desta pesquisa, entre outras questões, revela-se o cansaço com relação ao uso de telas e lacunas no processo de ensino-aprendizagem neste modelo de ensino. Tratando da experiência de estágio, a questão se torna ainda mais complexa, pois para que o estágio seja considerado legítimo, além das aulas é necessário que a/o discente desenvolva atividades no Campo de Estágio, em ambos os casos sob supervisão direta.

Sendo assim, a nossa indagação está em como se desenvolveu a experiência de estágio no contexto atípico de pandemia, onde imperava o distanciamento físico da Universidade, do Campo de estágio e consequentemente das/os supervisoras/es e da rotina institucional.

Para realizar este estudo, estabelecemos, portanto, como objetivo principal, analisar a experiência de estágio de discentes do Curso de Graduação em Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), ante o cenário de pandemia da Covid-19. E, como objetivos específicos: delinear o perfil das/os discentes do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio que realizaram estágio curricular no primeiro semestre do ano de 2020; compreender a influência das condições humanas e materiais das/os discentes, no desenvolvimento das atividades de estágio curricular, ante o primeiro ano de pandemia; compreender como a direção social e política da profissão se conformou no contexto pandêmico e nos seus rebatimentos na contemporaneidade.

Para desenvolver o estudo, adotamos como percurso metodológico, a pesquisa de campo, com emprego de entrevista, utilizando como norteador questionário semiestruturado. As entrevistas contemplaram um total de 27 (vinte e sete) participantes, sendo 20 (vinte) discentes, 04 (quatro) supervisoras/res de campo, 02 (duas/dois) supervisoras/es acadêmicas/os e a coordenadora de estágios do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2022. Realizamos permanentemente revisão de literatura sobre o tema em exame, incluindo, livros, artigos, textos acadêmicos, assim como normativas e orientações das entidades representativas da categoria (CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO).

Com base nas categorias – Ensino Remoto Emergencial, Estágio em Serviço Social, Projeto Ético-Político – que nortearam a pesquisa, identificamos a partir da análise dos dados obtidos nas entrevistas, que o corpo discente do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, precisou enfrentar questões de saúde provocadas pela pandemia, escassez de recursos materiais para acesso às aulas remotas, sobrecarga de trabalho, que atinge principalmente as mulheres, entre outros agravantes, que tensionaram o processo de ensino-aprendizagem, principalmente a experiência de estágio, o que consequentemente tornou ainda mais desafiadora a formação profissional em consonância com o projeto Ético-Político do Serviço Social.

Respondendo aos objetivos específicos, de acordo com os dados obtidos através da nossa pesquisa, o perfil que se revela é de discentes pertencentes a classe trabalhadora, que se identificam majoritariamente com o gênero feminino, se auto reconhecem como pretas/negras/pardas, residentes na zona oeste do Rio de Janeiro e que precisaram utilizar equipamento cedido por terceiros ou celular para participar das aulas e demais atividades acadêmicas, no período do Ensino Remoto Emergencial. Desta forma, reafirmamos o perfil do corpo discente, delineado por Jardim (2021) em sua pesquisa com o corpo discente, entre os anos de 2003 e 2013, comprovando “[...] o efeito da política de ação afirmativa instituída no Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, que prioriza o acesso e a formação de alunos oriundos das classes populares [...]” (Jardim, 2021, p. 246).

Quanto às condições humanas e materiais das/os discentes, no desenvolvimento das atividades de estágio, a pesquisa demonstra que a falta de equipamentos e acesso à internet de qualidade foi uma das primeiras barreiras para

a implementação do Ensino Remoto Emergencial, assim como o ambiente doméstico, não preparado para desenvolver as atividades acadêmicas, ou seja, sem infraestrutura adequada, o que tornou ainda mais desafiadora a rotina de aulas e atividades acadêmicas no formato remoto.

O agravamento da crise econômica, provocado pela pandemia, afetou as/os discentes com o desemprego, levando alguns a desenvolver atividades laborais informais e precárias, deixando-as/os ainda mais vulneráveis ao contágio do vírus. Outra questão apontada foi a sobrecarga de trabalho, que culturalmente atinge mais as mulheres e apareceu como um dificultador para o desenvolvimento da rotina acadêmica na pandemia. A demanda de cuidado familiar e afazeres domésticos aumentaram, uma vez que a maioria das pessoas estavam confinadas em casa, trabalhando e/ou estudando.

Desta forma, o cenário descrito, aliado às questões individuais, interferiram diretamente na saúde das/os discentes. Os relatos demonstraram que as questões de saúde, não necessariamente voltadas à contaminação pela Covid-19, porém podemos apontar como consequências do cenário pandêmico, motivou em alguns casos a busca por atendimento especializado em saúde mental.

Com relação às atividades no Campo de Estágio, assim como as/os discentes enfrentaram obstáculos para a participação nas aulas em formato remoto, dificuldades semelhantes ficaram evidentes na realização das atividades propostas pelas/os supervisoras/es de Campo de Estágio. O distanciamento físico do Campo de Estágio, segundo as/os entrevistadas/os, interferiu na experiência de estágio, uma vez que impediu a observação dos atendimentos, bem como se tornou um dificultador para o acompanhamento das usuárias/os, pois nem todas/os conseguiam acessar as plataformas virtuais ou ficavam inibidos com os atendimentos a distância.

Quanto a direção social e política da profissão no contexto pandêmico, a postura e a forma como as/os supervisoras/es e a Coordenação de Estágios cumprem o seu papel no cotidiano acadêmico ou socioinstitucional, transmite às/aos discentes em formação, o posicionamento e direcionamento ético-político da profissão.

Sendo assim, considerando a Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010), sublinhamos a importância da atuação da Coordenação de Estágios da PUC-Rio nesse processo. Dentre as atribuições delegadas a essa instância, que representa a Instituição de Ensino, destacamos, o acompanhamento dos campos de estágio, a mediação da interlocução entre o espaço socioinstitucional que concede o estágio e a Instituição de Ensino, propondo e construindo cursos de formação continuada, Fóruns de Supervisores e reuniões.

Neste quesito, as/os entrevistadas/os foram unânimes em dizer que apesar da rotina desafiadora provocada pela pandemia e ainda que de forma remota, houve apoio da coordenadora de estágios, que cultivou a relação entre as/os supervisoras/es, promovendo reuniões e Fóruns de Supervisores, facilitando assim a interlocução das/os supervisoras/es, cumprindo, portanto, a sua função, assim como prevê a Política Nacional de Estágios.

Com relação à supervisão direta de estágio, seja na Universidade ou no Campo de Estágio, o contexto pandêmico tornou ainda mais desafiadora esta atribuição que é privativa de assistentes sociais e essencial para a formação acadêmica em Serviço Social. Para as/os docentes umas das maiores dificuldades era perceber se as/os discentes estavam compreendendo o que estava sendo exposto nas aulas, devido às câmeras fechadas e pouca interação da turma. No entanto, o empenho das/os docentes, a preocupação em adaptar o conteúdo a ser transmitido de forma remota e o acolhimento, foi percebido e pontuado pelas/os discentes em seus relatos, assim como a atuação das assistentes sociais do Campo de Estágio que mesmo diante dos desafios impostos à atuação profissional na pandemia, se esforçaram para organizar e manter o apoio e supervisão às/aos estagiárias/os.

No entanto, assim como as/os discentes, as/os profissionais não estavam preparadas/os para o ensino e trabalho remoto, tendo que lidar com a supervisão de estágio neste formato. A supervisão direta a distância é algo impensado, fora dos parâmetros estabelecidos para o estágio em Serviço Social, uma vez que, assim como estabelece as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), o estágio se configura “[...] a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática” (ABEPSS, 1996, p. 20).

Sendo assim, a realidade imposta pelo contexto pandêmico repercutiu na experiência de estágio, mas apesar de todas as adversidades mencionadas ao longo deste estudo, percebemos através dos relatos, que as/os profissionais foram criativas/os, se reinventaram e avançaram coletivamente, a fim de proporcionar a melhor experiência possível às/aos estagiárias/os nesse período. Porém, as/os discentes foram unânimes ao classificar a experiência de estágio, que inclui o Ensino Remoto Emergencial e as atividades relacionadas ao Campo de estágio, como regular, seja pela ausência de recursos materiais e ambiente adequado para acessar participar das atividades acadêmicas ou pela não adaptação ao ambiente virtual, porém encararam como uma forma de não atrasar o andamento do curso, que em alguns casos estava se encaminhando para o término. O formato remoto causou insegurança com relação ao processo de ensino-aprendizagem e segundo as/os discentes, lacunas precisam ser preenchidas para que se sintam aptos a atuar profissionalmente.

Em suma, considerando, portanto, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), entendemos que a formação acadêmica de qualidade é composta pelo processo de ensino-aprendizagem vivenciado em sala de aula, por meio das disciplinas ministradas, somada às experiências de estágio, contato com os movimentos estudantis, bem como a participação nos eventos da categoria e articulação com pesquisa e extensão.

A implantação do ensino remoto, ainda que emergencial, nos alerta quanto a necessidade de constante debate acerca da formação profissional, de modo a criarmos mecanismos de resistência diante das investidas oportunistas contra a formação universitária qualificada. A nossa pesquisa, além de contribuir para o acervo bibliográfico produzido acerca da formação profissional em Serviço Social no contexto pandêmico, coopera para reflexão, aprimoramento intelectual da categoria sobre esse período e reafirmação dos fundamentos teóricos-metodológicos, éticos-políticos e técnicos-operativos que orientam o projeto de formação profissional em Serviço Social.

No entanto, a nossa pesquisa demonstrou a experiência de ensino remoto considerando um recorte temporal, com a realidade de apenas uma universidade, em um período atípico, em que a população mundial precisou se adaptar ao distanciamento físico e, portanto, a tecnologia se mostrou essencial no que diz

respeito à comunicação a distância. Ressaltamos que não nos colocamos contra o uso da tecnologia, porém se faz necessário que a temática prossiga em discussão, provocada pela categoria, a fim de promover a análise permanente do movimento de expansão do ensino superior, principalmente na modalidade à distância e suas especificidades, uma vez que um dos princípios fundamentais do Código de Ética da/o Assistente Social, se refere ao “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (Código de Ética do/a Assistente Social, 2012, p.24), o que nos convoca portanto, ao constante estudo e zelo pela qualidade do processo de formação profissional.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL, Maria do Socorro Reis. 40 anos do “Congresso da Virada”. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (Org.). **Congresso da virada e o serviço social hoje: reação conservadora, novas tensões e resistências**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 35-55.

ABREU, Marina Maciel. A formação profissional em Serviço Social e a mediação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS): as diretrizes curriculares/1996 em relação à perspectiva emancipatória no âmbito do conservadorismo. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (Org.). **Serviço social no Brasil: história de resistências e de rupturas com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 235-263.

ANDES. **Projeto do Capital para a educação, volume 4: o ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aANDES-sN-lanca-cartilha-sobre-ensino-remoto-e-o-desmonte-do-trabalho-docente1>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

_____. O trabalho no capitalismo pandêmico: para onde vamos? In: LOLE, Ana. MACHADO, Ana Caroline Gimenes. VIEGAS, Cristiane Moura. AMARAL, Luciane (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho, serviço social e pandemia**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021, p. 13-25. Disponível em: <https://morula.com.br/wp-content/uploads/2021/07/Dialogos_WEB_06JUL.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-202106141344485082480.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

_____. **Trabalho e Ensino Remoto Emergencial**. 2020. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/noticias/trabalho-e-ensino-remoto-emergencial-386>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

_____. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. ABESS, 1996. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

_____. **Nota da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social referente ao estágio supervisionado no período de isolamento social para o combate ao novo coronavírus (COVID-19).** 2020. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/noticias/coronavirus-abepss-semanifesta-pela-suspensao-das-atividades-de-estagio-supervisionado-em-servicosocial-367>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

_____. **Política Nacional de Estágio em Serviço Social.** Brasília: ABEPSS, 2010.

BARBOSA, Marina. Educação Superior e Universidades em tempos de pandemia: alguns apontamentos. In: ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial.** Brasília: 2021: p. 7-22.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: L'Analyse de Contenu.

BEHRING, Elaine Rosseti.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 35.311, de 02 de abril de 1954.** Regulamenta a lei nº 1.889. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1954/D35311.html>. Acesso em: 20 out. 2022.

_____. **Decreto nº 5.622/2005, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2021.

_____. **Decreto nº 9.057/2017, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>>. Acesso em: 20 out. 2021.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.

_____. **Lei nº 3.252/57, de 27 de agosto de 1957.** Dispõe sobre o exercício da profissão de assistente social. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13252.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

_____. **Lei nº 8.662/93, de 7 de junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18662.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.

_____. **Parecer CNE/CES 492/2001, 03 de abril de 2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

_____. **Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007.** Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

_____. **Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953.** Dispõe sobre os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação, as prerrogativas dos portadores de diploma de assistentes e agentes sociais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11889.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRAZ, Marcelo. Notas sobre o Projeto ético-político da profissão. In: CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (7ª. Região). **Assistente Social: ética e direitos.** Rio de Janeiro: CRESS (7ª. Região), 2005.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O Estágio Supervisionado**, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Instrumentos para a fiscalização do exercício profissional do/a assistente social.** Brasília: CFESS, 2019. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-PNF2019-Revisada.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

_____. **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil:** Formação, condições de trabalho e exercício profissional. Brasília: CFESS, 2022. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2022.

_____. **Resolução nº 273/93, de 13 de março de 1993.** Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Brasília: CFESS, 1993. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_273-93.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

_____. **Resolução nº 493, de 21 de agosto de 2006.** Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Brasília: CFESS, 2006.

_____. **Resolução nº 533, de 29 de setembro de 2008.** Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio no Serviço Social. Brasília: CFESS, 2008.

_____. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social.** v. 1. Brasília: CFESS, 2015.

_____. **CFESS Manifesta: os impactos do coronavírus no trabalho do/a assistente social.** Brasília: CFESS, 2020. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2020CfessManifestaEdEspecialCoronavirus.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. **Código de Ética do Assistente Social.** Brasília: CFESS, 1986. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1986.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

_____. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social.** v. 2. Brasília: CFESS, 2014.

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL (PUC-Rio). **Proposta de Revisão Curricular.** Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2020.

FARAGE, Eblin Joseph. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 140, p. 48-65, jan./abr. 2021.

FERRAREZ, Cynthia Santos. Mercantilização da Educação Superior Brasileira e a Formação Profissional do Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, a. 16, n. 31, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/12243>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**, 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 104, p. 715-736, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/gBbcBnHcQnzf7xWNTGBP8rw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2022.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro.** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/t7jmcDg9vPQG3bhmz3WTPCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2022.

_____. **Serviço Social na cena contemporânea.** In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ ABEPSS, 2009. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/morena.marques/disciplina-servico-social-e-processos-de-trabalho/bibliografia/livro-completo-servico-social-direitos-sociais-e-competencias-profissionais-2009/view>. Acesso em 30 mai. 2021.

_____.; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais no Brasil:** Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas Estatísticas da Educação Superior 2021**. Brasília: INEP, 2021.

JARDIM, Tânia Horsth Noronha. A formação acadêmica transformando trajetórias: perfil das ex-alunas de Serviço Social da PUC-RIO. In: GARCIA, Ana Lucia da Silva; MACIEL, Heloisa Helena Mesquita; ALCHORNE, Sindely. (Orgs.). **Reflexões dialogadas sobre práticas profissionais em contextos de pandemia e de lutas por direitos humanos**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2021.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. Estágio Supervisionado. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (Orgs.). **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza: SOCIALIS, 2019. p. 104-109.

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

_____.; SCAVONI, Maria Lucia Amaral. Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado. **Revista Virtual Textos & Contextos**, n. 1, a. 1, nov., 2002.

LIMA, Kátia Regina de Souza. A política de ensino superior à distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 19-47, jan./jun. 2011a.

_____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011b.

_____. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

MACÊDO, Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia covid-19: Tecendo sentidos. **Rev. Nufen: Phenom. Interd.**, Belém, p. 187-204, mai./ago., 2020.

MENIGHINI, Gustavo Verdi; OLIVEIRA, Jean Carlos Carvalho de; SILVA, Vanessa de Cillos; PIACENTE, Fabrício José. Impacto da pandemia na demanda por aplicativo de delivery de alimentação em Piracicaba/SP. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, 2021.

MESQUITA, Andréia Pacheco de. Supervisão Acadêmica. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes. (Org.). **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza: SOCIALIS, 2019. p. 179-185.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. et al. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOTA, Ana Elizabete. As dimensões da prática profissional. **Presença Ética**, Recife: EFPE/GEPE, v. 3, n. 3, p. 09-14, 2003.

NETTO, José Paulo. **A construção do projeto ético-político do Serviço Social**. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional, 1999.

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 8. ed. São Paulo: Cortez 2005.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.

ORTIZ, Fátima Grave. A supervisão de estágio como atribuição privativa do assistente social. In: SANTOS, Cláudia Mônica; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ABREU, Maria Helena Elpídio (Orgs.). **A Supervisão de Estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016, p. 193-213.

PEREIRA, Evelyne Medeiros. Dimensão Educativa do Serviço Social. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (Org.). **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza: SOCIALIS, 2019, p. 46-51.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social**. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 268-277 jul./dez. 2009.

RAICHELIS, Raquel. O Serviço Social no Brasil. Trabalho, formação profissional e projeto ético-político. In: YAZBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda Villela (Orgs.). **Serviço social na história: América Latina, África e Europa**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 62-85.

REIDEL, Tatiana. CANTALICE, Luciana. **Formação e Serviço Social em tempos de Covid-19**. In: ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de; PRATES, Jane Cruz. (Orgs.). **Desafios à formação em Serviço Social em tempos de Covid-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021. p. 51-74.

REPETTI, Javier Gustavo. Estágio Curricular Não Obrigatório. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes. (Org.). **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza: SOCIALIS, 2019. p. 94-97.

ROCHA, Miliane Pinheiro da. **Educação superior e mercadoria: um estudo sobre as políticas educacionais do Governo Bolsonaro**. Natal, 2022. 82 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

RODRIGUES, Sâmya. Política Nacional de Estágio em Serviço Social. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes. (Orgs.). **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza: SOCIALIS, 2019. p. 152-158.

RUIZ, Jefferson Lee de Souza. Campos de Estágio. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes. (Orgs.). **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza: SOCIALIS, 2019. p. 29-35.

SANTOS, Cláudia Mônica. Unidade Teoria/Prática. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes. (Orgs.). **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza: SOCIALIS, 2019a. p. 202-208.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. Supervisão Direta. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes. (Orgs.). **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza: SOCIALIS, 2019b. p. 193-201.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. O projeto ético-político do Serviço Social. In: CFESS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CFESS: ABEPSS, 2009. p. 1-18. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/522/1/CapitulodeLivro_ProjetoEticoPol%c3%adtico.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

VASCONCELOS, Iana. Dilemas e desafios do estágio curricular em Serviço Social: expressão dos (des)encontros entre a formação profissional e o mercado de trabalho. **Temporalis**, Brasília, a. IX, n. 17, p.61-82, 2009.

WERNECK; Guilherme Loureiro; CARVALHO Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, maio, 2020.

YAZBEK, Maria Carmelita; BRAVO, Maria Inês; SILVA, Maria Liduína de Oliveira e; MARTINELLI, Maria Lúcia. A conjuntura atual e o enfrentamento ao coronavírus: desafios ao Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 140, p. 5-12, jan./abr. 2021.

7 Anexos

7.1.

Anexo 1 – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – (CEPq/PUC-Rio)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

**Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 72/2022 – Protocolo 81/2022
Proposta SGO 440069**

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "A formação profissional em Serviço Social ante a pandemia da Covid-19 no Brasil: os reatamentos na experiência de estágio curricular das/os alunas/os de graduação da PUC-Rio" (Departamento de Serviço Social da PUC-Rio)

Autora: Tamara Mesquita Oliveira Silva (Mestranda do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio)

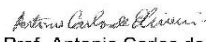
Orientadora: Nilza Rogéria de Andrade Nunes (Professora do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio)

Apresentação: A pesquisa visa compreender como se deram as condições para a prática das atividades de estágio supervisionado na graduação de Serviço Social da PUC-Rio durante a pandemia e analisar esta experiência em relação às orientações das entidades representativas da categoria. O projeto prevê realização de entrevistas com graduandas/os, professoras, supervisoras de campo e coordenadora de estágio.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado


P/ Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio


Prof. Antonio Carlos de Oliveira
Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 09 de setembro de 2022.

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: vrac@puc-rio.br

8 Apêndices

8.1. Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o para participar da pesquisa intitulada: **A formação profissional em Serviço Social ante a pandemia do Covid-19 no Brasil: os rebatimentos na experiência de estágio curricular de discentes de graduação da PUC-Rio**, que tem como **Objetivo Geral**: Analisar a experiência de estágio curricular de discentes de graduação em Serviço Social, da PUC-Rio, ante o cenário de pandemia do Covid-19, no ano de 2020. **Objetivos Específicos**: Compreender como a direção social e política da profissão se conformou no contexto pandêmico e nos seus rebatimentos na contemporaneidade; compreender a influência das condições humanas e materiais das/os discentes, no desenvolvimento das atividades de estágio curricular, ante o primeiro ano de pandemia; delinear perfil das/os discentes da graduação em Serviço Social, da PUC-Rio que realizaram estágio curricular no primeiro semestre do ano de 2020. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de entrevista individual, COM DURAÇÃO APROXIMADA DE TRINTA MINUTOS, com perguntas que poderão ser respondidas de forma livre, respeitosa e flexível, o que será gravado para posterior transcrição e análise dos dados. Suas respostas serão tratadas de forma anônima, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome, sendo substituído, portanto, por classificações tipo “entrevistada/o A”, assim como, se tratando dos campos de estágio, que não terão o nome da instituição divulgado, sendo substituído por classificações tipo “campo de estágio A” sendo desta forma em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Os dados desta entrevista serão guardados no Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, por um período de cinco anos e depois destruídos. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição para qual forneceu os seus dados. Você não terá ônus nem quaisquer compensações financeiras por esta participação. A previsão dos riscos envolvidos com a sua participação é mínima. Se houver algum constrangimento, desgaste mental ou emocional no decorrer da

entrevista você poderá interromper imediatamente sua participação, pois não há obrigatoriedade em responder as perguntas que não desejar ou que lhe cause algum incômodo, lembrando que você não será identificável em nenhum momento deste estudo. A pesquisadora entrevistadora está orientada a prestar a assistência, caso você julgue necessário. Você poderá também acionar a professora-orientadora do estudo – Dr^a Nilza Rogéria de Andrade Nunes, tel. (21) 98186-0253 e pelo e-mail nr.nunes@puc-rio.br, endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, telefone: 3736-1290. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, situada na Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Kennedy, 2º Andar, Gávea, Rio de Janeiro. Telefone (21) 3527-1618.

Da mesma forma você poderá se manter atualizada/o sobre o andamento da pesquisa, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. A pesquisa contribuirá para a construção de bibliografia produzida acerca da formação profissional em Serviço Social no período da pandemia do Covid-19, cooperando para futuras pesquisas e ainda para o aprimoramento intelectual da categoria.

A pesquisadora responsável Tamara Mesquita Oliveira Silva, Mestranda do Departamento de Serviço Social da PUC-RIO, cel: (21) 97095-5483 e-mail: tamarasersocial@yahoo.com.br e a orientadora do projeto Nilza Rogéria de Andrade Nunes, Professora do Departamento de Serviço Social da PUC-RIO, cel: (21) 98186-0253 e-mail: nr.nunes@puc-rio.br, colocam-se à disposição para possíveis dúvidas e esclarecimentos.

Eu, _____, afirmo que fui suficientemente informada/o a respeito da pesquisa A formação profissional em Serviço Social ante a pandemia do Covid-19 no Brasil: os debates na experiência de estágio curricular de discentes de graduação da PUC-Rio. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos e sem a perda de atendimento em nenhuma instituição e qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Eu recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Fui também esclarecida/o de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humano, da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância da Universidade que analisa do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes, quando solicitada.

Nome do participante da pesquisa

Nome do pesquisador responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

8.2.

Apêndice 2 – Questionário (formulário virtual)

Respondente: Discente de graduação em Serviço Social da PUC-Rio, que realizou a disciplina de estágio no primeiro semestre de 2020.

Identificação da/o entrevistada/o

1. Idade: _____
2. Identidade de gênero
Feminino () Masculino () Outra ()
3. Pertença Étnico-racial
Preta () Parda () Branca () Amarela/o () Indígena ()
4. Região de residência
Norte () Oeste () Centro () Baixada Fluminense () Sul ()
5. Estava trabalhando no primeiro semestre do ano de 2020?
Sim. Presencial () Sim. Remoto () Não () Não, mas realizava trabalho informal ()

Experiência de estágio

6. Estava em campo de estágio curricular em 2020.1? Sim () Não ()
7. Em 2020.1 foi a primeira experiência de estágio curricular? Sim () Não ()
8. Área de atuação do campo de estágio em 2020.1?
Saúde () Assistência Social () Educação () Sociojurídico ()
9. Período da grade curricular do curso de Serviço Social estava em 2020.1?
3º período () 5º período () 7º período () Outro ()
10. Considerando o formato de ensino remoto, qual equipamento utilizava para acessar as aulas? Computador () Celular () Computador/Celular emprestado ()
11. Contava com espaço físico que garantisse conforto para participação nas atividades acadêmicas no formato de ensino remoto? Sim () Não ()
12. Gostaria de participar da próxima etapa da pesquisa? Sim () Não ()

8.3.**Apêndice 3 – Roteiros de Entrevista**

Respondente: Discentes selecionadas/os para entrevista

1. Quais atividades desenvolveu no campo de estágio no primeiro semestre do ano de 2020?
2. Considerando o contexto da pandemia, enfrentou dificuldades para realizar as atividades de estágio? Sim () Não ()
 - 2.1 Se sim, quais?
3. Foi possível a interação com as/os usuárias/os da instituição nesse período? Sim () Não ()
 - 3.1 Se sim, como?
 - 3.2 Se não, por quê?
4. Como e com qual frequência acontecia a supervisão de campo?
Não acontecia () Supervisão remota semanal ()
Supervisão remota mensal () Outro ()
 - 4.1 Se outro, qual?
5. Como classifica a experiência de estágio nesse período?
Boa () Regular () Ruim ()
 - 5.1 Se regular, por quê?
 - 5.2 Se ruim, por quê?
6. Considerando a implantação do ensino remoto emergencial, contava com espaço físico que garantisse conforto e silêncio para participação nas atividades acadêmicas? Sim () Não ()
 - 6.1 () Se não, qual a estratégia adotada?
7. Possuía equipamento com internet para participar das atividades acadêmicas nesse período? Sim () Não ()
 - 7.1 () Não. Qual estratégia foi adotada?

8. Foi possível manter a interação com as/os colegas de turma nesse período?
Sim () Não ()
- 8.1 Se sim, como?
- 8.2 Se não, por quê?
9. Como foi conciliar a vida pessoal e as atividades acadêmicas em formato remoto?
Sem alterações significativas () Difícil ()
10. Contava com a parceria de alguém para a realização do trabalho doméstico?
Sim () Não ()
- 10.1 Se sim, com quem?
11. Alguma situação com relação à própria saúde ou de algum familiar que tenha influenciado no desempenho das atividades acadêmicas nesse período? Sim () Não ()
12. Como classifica a sua experiência com o ensino remoto emergencial?
Boa () Regular () Ruim ()
- 12.1 Se regular, por quê?
- 12.2 Se ruim, por quê?
13. Considera que nesse período foi possível estabelecer a unidade a teoria-prática?
Sim () Não ()
- 13.1 Se não, por quê?
14. Considera que o processo de ensino-aprendizagem foi prejudicado nesse período?
Sim () Não ()
- 14.1 Se sim, por quê?
15. Gostaria de acrescentar algo que não tenha sido abordado na entrevista?

Respondente: Coordenadora de Estágios do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio.

1. Poderia compartilhar sobre a sua experiência enquanto docente de Serviço Social na PUC-Rio?
2. Poderia contar como foi a sua experiência enquanto Coordenadora de Estágios no período da pandemia?
3. Com a implantação do ensino remoto emergencial, quais medidas foram tomadas com relação às aulas das disciplinas de estágio e as atividades nos Campos de Estágio?
4. Houve alguma dificuldade para a manutenção das/os discentes no Campo de Estágio nesse período? Sim () Não ()
 - 4.1 Se sim, quais?
5. Foi possível manter a interlocução entre as/os docentes das disciplinas de estágio e as/os supervisoras/es de campo nesse período?
Sim () Não ()
 - 5.1 () Se sim, como?
 - 5.2 () Se não, por quê?
6. Quanto ao desenvolvimento das disciplinas de estágio no formato de ensino remoto, quais as dificuldades apresentadas pelas/aos discentes às/aos docentes?
7. Quanto ao desenvolvimento das atividades no Campo de Estágio, quais as dificuldades apresentadas pelas/aos estagiárias/os às/aos supervisoras/es de campo?
8. Gostaria de acrescentar algo que não tenha sido abordado na entrevista?

Respondente: Supervisora/or acadêmica/o

1. Poderia compartilhar um pouco sobre a sua experiência enquanto docente da disciplina de estágio na PUC-Rio?
2. Poderia contar um pouco como foi a sua experiência enquanto docente da disciplina de estágio no período da pandemia, com a implantação do ensino remoto emergencial?
3. Foi possível manter a interlocução com as/os supervisoras/es de campo nesse período? Sim () Não ()
 - 3.1 Se sim, como?
 - 3.2 Se não, por quê?
4. Foi possível manter a interação com as/os discentes no formato do ensino remoto emergencial? Sim () Não ()
 - 4.1 Se sim, como?
 - 4.2 Se não, por quê?
5. Considera que a unidade teoria-prática ficou comprometida nesse período? Sim () Não ()
 - 5.1 Se sim, por quê?
6. As/os discentes apresentaram dificuldades em relação às aulas da disciplina de estágio em formato remoto? Sim () Não ()
 - 6.1 Se sim, quais?
7. As/os discentes apontaram dificuldades em relação ao desenvolvimento das atividades no Campo de Estágio? Sim () Não ()
 - 7.1 Se sim, quais?
8. Gostaria de acrescentar algo que não tenha sido abordado na entrevista?

Respondente: Supervisora/or de Campo de Estágio conveniado com a PUC-Rio.

1. Poderia compartilhar um pouco sobre a sua atuação profissional na Instituição?
2. Há quanto tempo realiza supervisão de campo?
3. As atividades de estágio foram interrompidas no primeiro semestre do ano de 2020? Sim () Não ()
4. Houve resistência da Instituição quanto a manutenção de estagiárias/os nesse período? Sim () Não ()
5. Quais atividades as/os estagiárias/os desenvolveram nesse período?
6. As/os estagiárias/os apresentaram dificuldades para desenvolver alguma das atividades propostas? Sim () Não ()
 - 6.1 Se sim, quais?
7. Como e com qual frequência acontecia a supervisão de campo?
Não acontecia () Supervisão remota semanal ()
Supervisão remota mensal () Outro ()
 - 7.1 Se outro, qual?
8. Como você classifica a sua experiência enquanto supervisora/or de campo no contexto da pandemia? Boa () Regular () Ruim ()
 - 8.1 Se regular, por quê?
 - 8.2 Se ruim, por quê?
9. Considera que a unidade teoria-prática ficou comprometida nesse período?
Sim () Não ()
 - 9.1 Se sim, por quê?
10. Foi possível manter a interlocução com a/o docente da disciplina de estágio nesse período? Sim () Não ()
 - 10.1 Se sim, como?
 - 10.2 Se não, por quê?

11. Foi possível manter a interlocução com a Coordenação de Estágios do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio? Sim () Não ()

11.1 Se sim, como?

11.2 Se não, por quê?

12. Gostaria de acrescentar algo que não tenha sido abordado na entrevista?