



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E  
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA**

VIVIANNE BATISTA RIKER DE SOUSA

**O ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL ENTRE VENTANIAS E  
BANZEIROS: NAVEGANDO DE MANAUS A PORTO ALEGRE**

MANAUS

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E  
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA**

VIVIANNE BATISTA RIKER DE SOUSA

**O ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL ENTRE VENTANIAS E  
BANZEIROS: NAVEGANDO DE MANAUS A PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção de título de Mestra em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Linha de Pesquisa: Questão Social, Políticas Sociais, Lutas Sociais e Formação Profissional  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roberta Ferreira Coelho de Andrade

**MANAUS**

**2021**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S725e Sousa, Vivianne Batista Riker de  
O estágio em Serviço Social entre ventanias e banzeiros:  
navegando de Manaus a Porto Alegre / Vivianne Batista Riker de  
Sousa . 2021  
185 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Roberta Ferreira Coelho de Andrade  
Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na  
Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação profissional. 2. Estágio supervisionado. 3. Serviço  
Social. 4. Procad Amazônia. 5. Covid-19. I. Andrade, Roberta  
Ferreira Coelho de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

VIVIANNE BATISTA RIKER DE SOUSA

**O ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL ENTRE VENTANIAS E  
BANZEIROS: NAVEGANDO DE MANAUS A PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção de título de Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Linha de Pesquisa: Questão Social, Políticas Sociais, Lutas Sociais e Formação Profissional  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roberta Ferreira Coelho de Andrade

Aprovada em 23 de setembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.(a) Dr.(a) Roberta Ferreira Coelho de Andrade (Presidente)  
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.(a) Dr.(a) Hamida Assunção Pinheiro (Membro Interno)  
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.(a) Dr.(a) Ana Lúcia Suárez Maciel (Membro Externo)  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Claunira e Carlos Alberto e meu querido irmão Davi Riker pelo apoio incondicional em toda essa trajetória. Amo vocês.

Dedico também à categoria de assistentes sociais que, diante dos desafios impostos em tempos tão atípicos, não perdem a esperança de projetar possibilidades e estratégias de resistência e de luta em prol do Projeto Ético-Político Profissional na condução de um estágio de qualidade, pois é necessário ter o “pessimismo da razão e o otimismo da vontade”, como sugere o revolucionário pensamento de Antônio Gramsci. A todas as vítimas da Covid-19, em especial aos participantes da tríade do estágio supervisionado (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Ao navegar nesse projeto de vida, que foi a realização deste mestrado, etapa essa sonhada em minha formação profissional, fui alcançada por uma tempestade inesperada da Covid-19, que impôs inúmeros desafios que se apresentaram para a concretização dessa pesquisa, os quais me fizeram duvidar em meio à travessia sobre qual direção deveria seguir, e se havia uma rota segura a prosseguir. Vi-me rodeada de uma tripulação cheia de afeto, incentivo, coragem, precisão, possibilidades, esperanças e perspicácia, que acreditou junto comigo na trajetória desse barco, que, mesmo em meio a rebojos, banzeiros, ventanias e troncos, chegaria ao porto em segurança. Tais desafios contribuíram para que eu chegasse até aqui mais fortalecida.

A essa tripulação, de marujos, práticos, contramestres, marinheiros, capitães e viajantes, que compartilharam comigo as emoções desse percurso, minha eterna gratidão. Mais do que uma titulação, esse processo possibilitou a construção de pontes entre o norte e o sul desse país, frutíferas amizades e um conhecimento profícuo. Aprendi que o barco, ao ser lançado ao rio em tempestade, precisa alinhar inteligência, as técnicas de comando para condução do barco e, também, a sensibilidade, inclusive para perceber que é necessário se reenergizar, se ouvir e seguir. Lembrando sempre que o único jeito de conseguir o impossível é acreditando que é possível, e como diria Charlie Chaplin (1997), o qual tenho como lema de vida: “a persistência leva ao êxito”.

Diante disso, agradeço imensamente:

Precipuamente, a Deus por me conceder vida, proteção e saúde para alcançar meus objetivos, em um período de pandemia, no qual fui acometida pelo vírus da Covid-19, e poder hodiernamente estar com saúde e vida para expor o resultado final desta pesquisa, que já é uma grande vitória, e me sinto muito abençoada por essa oportunidade.

À minha amada família, meus pais que sempre buscaram oferecer o seu melhor para a condução da minha educação, com suporte, incentivo e carinho nesse processo, por serem exemplo de determinação; ao meu amado irmão Davi Riker pela parceria e compreensão de sempre.

Ao meu primo Cleberson Ricardo como profissional da área da tecnologia, que me auxiliou no manejo de aplicativos tecnológicos criativos no desafio da condução de um estágio docente remoto diante da pandemia, na tentativa de proporcionar aulas mais dinâmicas.

À minha querida professora e orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roberta Andrade, que me acolheu desde a graduação nos meus primeiros passos no caminho da pesquisa, nas iniciações científicas, que me apresentou a temática do estágio, e foi minha orientadora também nesta etapa da minha vida acadêmica no mestrado. Só tenho a agradecer pelas sábias palavras nas horas certas, diante dos desafios de conduzir uma pesquisa na pandemia, cheia de altos e baixos, por ser parceira comigo nessa jornada de pesquisa, como capitã nesse barco, pelos vários momentos de construção de conhecimento compartilhados, e pelos momentos de descontração acompanhados de um bom café [rs...]; pela dedicação e competência em conduzir a minha orientação, por me ouvir, e por acreditar na minha capacidade... faltam palavras para agradecer-lá.

À minha ex-supervisora na PUCRS, e avaliadora na banca de qualificação e defesa, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Maciel, com o seu jeito único de ser, por compartilhar comigo seu conhecimento em sala de aula, em grupo de pesquisa, em produção e publicação de artigo em conjunto com os colegas Michael Lampert e Jucineide Ferreira, participação em eventos no RS e SC, o que me possibilitou a aproximação à realidade da formação profissional dos assistentes sociais do sul e um pouco da cultura gaúcha, com experiências ricas desses encontros. Obrigada por esses momentos, e por ser essa profissional que, como sempre disse a ela, à frente do seu tempo. Grata pelas orientações e por contribuir com esta pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Hamida Assunção, professora tanto na graduação quanto no mestrado e, também, avaliadora na banca de qualificação e defesa desta dissertação, agradeço imensamente aos ensinamentos transmitidos e às contribuições tão necessárias feitas a esta pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jane Prates pela acolhida calorosa na mobilidade acadêmica e pelos ensinamentos valiosos nas aulas da disciplina sobre Karl Marx, conteúdos e discussões que contribuíram para a metodologia desta pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alzira Lewgoy, por me acolher em seu grupo de pesquisa, que forneceu ricos debates acerca do estágio supervisionado, por demonstrar e ser tão solícita em contribuir com essa pesquisa. Agradeço pelo carinho e atenção!

Aos colegas do grupo ESTRADAS/UFAM, FORMASS/PUCRS e GEPPS/UFRGS pelos momentos ricos de debate e pelas contribuições a essa pesquisa.

À minha ex-supervisora de estágio obrigatório, assistente social no Tribunal de Justiça do Amazonas (TJAM), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvânia Silva, pelo incentivo em ingressar no Mestrado, por motivar a trilhar também os caminhos da pesquisa, e vivenciar experiências como a inserção no CRESS/AM 15<sup>a</sup> região e a realização de uma especialização, vivências que fizeram perceber

mais ainda a importância e a necessidade da discussão da temática do estágio em nossa categoria.

Aos amigos que, próximos ou distantes, de alguma forma, me ajudaram. Em especial, Tereza Raquel, Mayza Lorena, Ethiene Anjos, Cleide Josiane, Shyrlen Cristiane Oliveira, Núbia Martins, Rozilene Ferreira, Ana Valéria Goulart, Viviana Parada, Luciana Winck etc.

Ao Mestrado de Serviço Social (PPGSS/UFAM) pela oportunidade de participar da primeira mobilidade proporcionada pelo PPGSS da UFAM no 2º semestre de 2019 pelo PROCAD Amazônia para a PUCRS, um divisor de águas na jornada da aprendizagem percorrida nesta etapa do mestrado, a qual enriqueceu e contribuiu para esta pesquisa.

Ao PROCAD Amazônia, pelo imenso aprendizado! Que esta pesquisa contribua para o encontro das águas dos rios da formação profissional do norte ao sul do nosso país, mesmo diante da tempestade da Covid-19. Que nunca percamos a direção do nosso barco na construção de um estágio cada vez mais emancipatório.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, que contribuíram, cada qual à sua maneira, para minha formação. Em especial à Profª. Drª. Débora Bandeira (*in memoriam*), vítima da Covid-19, por ter tido oportunidade de ser sua aluna no mestrado, por me apresentar, na primeira disciplina da Pós-graduação, o “mundo novo” do qual faríamos parte, como a senhora se referia ao mestrado. Como esquecer da música “*This is me*” (Esta sou eu) de *The Greatest Showman Cast*, que colocou em sala para sempre lembrarmos de acreditarmos em nós, que tivéssemos coragem mesmo diante dos desafios que iriam ser apresentados nesse “mundo novo” Afinal, como diria Stan Lee, “com grandes poderes, viriam grandes responsabilidades”. Ela trouxe ensinamentos preciosos a todos, bem como aos saberes da Sustentabilidade na Amazônia. Grata!

Aos colegas da turma de mestrado de 2019 do PPGSS/UFAM, que compartilharam comigo ao longo desses anos de mestrado momentos de troca de aprendizado, risos, desesperos, alívios e conquistas, que só a montanha russa de emoções proporcionada por um mestrado, que ao final foi surpreendido por uma pandemia. Com carinho, a Shyrlen Cristiane Oliveira e Bruna Maia. Em especial, a ex-representante da nossa turma de Mestrado, mestranda Mylena Alcântara (*in memoriam*), apesar da sua partida prematura, vítima da Covid-19.

Aos colegas da turma do mestrado da PUCRS, pelos momentos de aprendizado vivenciados e acolhida na mobilidade, Amanda Dias, Michele Corrêa, Sue Gotardo, Alene Silva, Vanessa Pereira, Marlon Jara, Michael Lampert, Laerge Cerqueira, minha eterna dupla de seminário e amiga, Luciana Winck, etc.



Aos sujeitos dessa pesquisa, que disponibilizaram de seu tempo para realização das entrevistas de modo virtual, pela atenção e colaboração com a referida pesquisa.

Aos parceiros nessa pesquisa, as instituições de ensino, Universidade Federal do Amazonas e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pelo aceite de participar desta pesquisa. Aos coordenadores de curso de serviço social das IES, Prof. Dr. Francisco Kern da PUCRS e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lidiany Cavalcante da UFAM, pelo fornecimento de documentos e esclarecimentos. A esta última também agradeço pelas orientações precisas para a aprovação desta pesquisa no Comitê de Ética.

À CAPES por me beneficiar com a concessão da bolsa acadêmica. Aproveito esse momento para reiterar a importância do financiamento público de pesquisas, que seja expandido a cada dia, mesmo diante da desvalorização e ataques de ações neoliberais que abalam o investimento em pesquisa em nosso país, que sejamos resistência! Para que futuros pesquisadores possam ter a possibilidade de investimento e consigam conduzir pesquisas tão necessárias para a nossa sociedade, pesquisas essas que a cada dia fazem cair por terra o “mito” e permitir salvar vidas!

Por fim, a todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para a construção e finalização desta pesquisa.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

*De tudo ficaram três coisas:  
A certeza que estamos começando...  
A certeza de que é preciso continuar...  
A certeza de que podemos ser interrompidos...  
Antes de terminar...  
Façamos da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro!*

***O Encontro Marcado, Fernando Sabino (2005)***

## RESUMO

A presente pesquisa desenvolvida busca a aproximação à realidade do estágio supervisionado conduzido em Manaus e Porto Alegre. O debate acerca desta temática tem a cada dia se apresentado extremamente necessário para a categoria, pois além dos ataques neoliberais, fomos surpreendidos também pela pandemia da Covid-19, metaforicamente sinalizada no estudo, como a grande tempestade. A pandemia trouxe mudanças inesperadas em todas as esferas: social, econômica, política, cultural e biológica, com transformações repentinas nas dinâmicas do trabalho e, conseqüentemente, na formação profissional, as quais impactaram o estágio supervisionado conduzido pelas IES pelos supervisores acadêmicos e de campo, e vivenciada pelos estagiários e discentes, assim como na concepção de estágio defendido pela categoria. Diante disso, a pesquisa realizada se apresenta como um espaço de reflexão e entendimento da direção do estágio percorrido durante a turbulenta tempestade da pandemia e o estágio defendido pela categoria. Destaca-se que a presente pesquisa é considerada como uma das primeiras produções inter-regionais sobre estágio entre o norte e o sul do nosso país, de acordo com o levantamento do estado da arte feito no banco de dados da CAPES em 2020, além de abordar o objeto de estudo na Covid-19. A pesquisa teve como objetivo central: analisar as confluências e particularidades da condução do estágio supervisionado na formação profissional em Serviço Social em Manaus e Porto Alegre. Foram desenvolvidas pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Utilizamos do enfoque misto, ou seja, foi uma pesquisa qualiquantitativa, com ênfase na qualitativa, de natureza explicativa, sob direcionamento do método crítico-dialético. Os espaços da pesquisa foram a Universidade Federal do Amazonas e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Sul, ambas as IES mais antigas de Manaus e Porto Alegre, sendo aplicada a entrevista ao coordenador de estágio da UFAM e à responsável técnica do estágio da PUCRS, que exerciam a função no 1º semestre de 2021. Os materiais primordiais à pesquisa documental foram o Projeto Pedagógico do Curso de serviço social e as Políticas de Estágio das IES, entre outros documentos. A entrevista foi realizada de forma *online*, pela plataforma *Google Meet*, com a adoção de roteiro de entrevista semiestruturado. Os dados, tanto da pesquisa documental quanto de campo, passaram pela técnica de triangulação de Triviños. Com os dados coletados, foi possível identificar que há uma vinculação efetiva entre as diretrizes curriculares e os projetos pedagógicos dos cursos. Diante dos desafios impostos pela tempestade da Covid-19, as IES tiveram que repensar o estágio em novas modalidades, até então não pensadas: o estágio remoto e, de forma tímida, o modelo híbrido. Tais modalidades trazem fragilidades, mas se apresentaram como os únicos meios para a continuidade do estágio em um momento atípico de pandemia, como reforçado pelos sujeitos. As IES pesquisadas procuraram tomar as suas decisões baseadas nos decretos promulgados, e inovando ao mesmo tempo, com muito diálogo entre os sujeitos da tríade do estágio, construindo assim, essa parte da história do serviço social na pandemia, em uma tentativa de contornar a tempestade. Entretanto, é evidente que as modalidades remota e híbrida impõem dificuldades, mais do que impactos educacionais, mas físicos, mentais e sociais aos sujeitos. Sendo entendidas como estratégias de caráter excepcional emergencial, sendo indispensável, após o fim da pandemia, o retorno ao estágio presencial, apesar de sabermos que os seus impactos serão profundos ao estágio.

**Palavras-chave:** formação profissional; estágio supervisionado; Serviço Social; Procad Amazônia; Covid-19.

## ABSTRACT

The present research developed seeks to approach the reality of the supervised internship conducted in Manaus and Porto Alegre. The debate on this topic has become extremely necessary for the category every day, because in addition to the neoliberal attacks, we were also surprised by the Covid-19 pandemic, metaphorically signaled in the study, as the great storm. The pandemic brought unexpected changes in all spheres: social, economic, political, cultural and biological, with sudden changes in the dynamics of work and, consequently, in professional training, which impacted the supervised internship conducted by the HEIs by academic and field supervisors. , and experienced by interns and students, as well as in the concept of internship defended by the category. In view of this, the research carried out presents itself as a space for reflection and understanding of the direction of the stage traveled during the turbulent storm of the pandemic and the stage defended by the category. It is noteworthy that the present research is considered as one of the first interregional productions on internship between the north and south of our country, according to the state of the art survey carried out in the CAPES database in 2020, in addition to approach the object of study in Covid-19. The research had as main objective: to analyze the confluences and particularities of the conduction of the supervised internship in the professional formation in Social Work in Manaus and Porto Alegre. Bibliographic, documentary and field research were carried out. We used a mixed approach, that is, it was a qualitative-quantitative research, with an emphasis on qualitative, of an explanatory nature, guided by the critical-dialectical method. The research spaces were the Federal University of Amazonas and the Pontifical Catholic University of Rio Grande Sul, both the oldest HEIs in Manaus and Porto Alegre, and the interview was applied to the UFAM internship coordinator and the technician responsible for the PUCRS internship, who exercised the function in the 1st semester of 2021. The primary materials for the documentary research were the Pedagogical Project of the Social Service Course and the Internship Policies of the IES, among other documents. The interview was conducted online, using the Google Meet platform, with the adoption of a semi-structured interview script. The data, both from documental and field research, passed through the Triviños triangulation technique. With the data collected, it was possible to identify that there is an effective link between the curricular guidelines and the pedagogical projects of the courses. Faced with the challenges imposed by the Covid-19 storm, the HEIs had to rethink the internship in new modalities, until then not thought of: the remote internship and, timidly, the hybrid model. Such modalities bring weaknesses, but they presented themselves as the only means for the continuity of the internship in an atypical moment of a pandemic, as reinforced by the subjects. The researched HEIs sought to make their decisions based on the decrees enacted, and at the same time innovating, with a lot of dialogue between the subjects of the internship triad, thus building this part of the history of social work in the pandemic, in an attempt to circumvent the storm . However, it is evident that the remote and hybrid modalities impose difficulties, more than educational, but physical, mental and social impacts on the subjects. Being understood as strategies of an exceptional emergency character, it is essential, after the end of the pandemic, to return to the in-person internship, although we know that its impacts will be profound to the internship.

**Keywords:** professional training; theoretical-practical teaching; supervised internship; Social Work; Procad Amazon; Covid-19.

## **LISTA DE METÁFORAS**

<b>Barco</b>	Simboliza a pesquisa realizada
<b>Bússola</b>	São os objetivos da pesquisa
<b>Mapa</b>	A localização das IES de destino
<b>Leme</b>	Orientação metodológica
<b>Rios</b>	A formação profissional de Manaus e Porto Alegre
<b>Margens</b>	Contexto sócio-histórico
<b>Leito maior</b>	Projeto Ético-Político
<b>Talvegue</b>	Estágio Supervisionado
<b>Tempestade</b>	A pandemia da Covid-19
<b>Correntezas</b>	Desafios

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 01	Localização dos cursos de Serviço Social (presencial e a distância) do AM – 2º/2020	68
Mapa 02	Mapa 2 - Localização dos cursos de Serviço Social (presencial, distância) do RS – 2º/2020	71

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Educação Superior no Brasil em 2019.	40
Quadro 02	Disciplinas do curso de Serviço Social em Manaus no ano de 1941	52
Quadro 03	Disciplinas do currículo da turma de Serviço Social em Porto Alegre	60
Quadro 04	IES na modalidade presencial no 2º semestre de 2020	64
Quadro 05	IES na modalidade presencial públicos e privados no 2º semestre de 2020	65
Quadro 06	Identificação dos sujeitos entrevistados da PUCRS e UFAM:	69
Quadro 07	Carga horária de estágio na UFAM	78
Quadro 08	Concepção de estágio nos PPCs das IES	91
Quadro 09	Carga horária de estágio da PUCRS	92
Quadro 10	Disciplinas de estágio obrigatório ofertadas na UFAM	92
Quadro 11	Disciplinas de estágio obrigatório ofertadas na PUCRS	93
Quadro 12	Estágio obrigatório nos projetos das IES	94
Quadro 13	Estágio não-obrigatório	97
Quadro 14	Concepção de supervisão de estágio	99
Quadro 15	Momentos de supervisão e avaliação dos estagiários na PUCRS	100
Quadro 16	Política de estágio supervisionado dos Cursos	101-102
Quadro 17	Passos e documentos exigidos para inserção nos campos de estágio da UFAM	102
Quadro 18	Acompanhamento e avaliação do estágio I, II e III na UFAM	103
Quadro 19	Acompanhamento e avaliação do estágio I, II e III da PUCRS	105
Quadro 20	Portarias que foram instituídas para condução da educação na pandemia da COVID-19 no ano de 2020	106
Quadro 21	Quantitativo de alunos em campos de estágio da UFAM em 2021/1 (semestre 2020/1)	130-131
Quadro 22	Quantitativo de alunos em campos de estágio da UFAM em 2021/1 (semestre 2020/1)	144
Quadro 23	Quantitativo de alunos em campos de estágio da PUCRS	145

## LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASSA	Centro Acadêmico de Serviço Social
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEULM/ULBRA	Escola Superior Batista do Amazonas
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUNI	Conselho Universitário
Covid-19	<i>Corona Virus Disease – 2019</i>
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPRM	Serviço Geológico do Brasil
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CRI	Comissão de Registro e Inscrição
DCE	Diretório Central de Estudantes
DSS	Departamento de Serviço Social
EAD	Ensino a Distância
ENESSO	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESBAM	Escola Superior Batista do Amazonas
ESSPOA	Escola de Serviço Social de Porto Alegre
ESTÁCIO	Estácio do Amazonas
ESTÁCIO AMAZONAS	Faculdade Estácio do Amazonas
ESTRADAS	Estudos de Sustentabilidade, Trabalho e Direitos na Amazônia
FACS	Faculdade Anhanguera de Caxias do Sul
FADERGS	Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul
FAECO	Faculdade Eoar



FAMETRO	Faculdade Metropolitana de Manaus
FIES	Financiamento Estudantil
FISUL	Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone Sul
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMF	Faculdade Martha Falcão
FORMASS	Gestão Social e Formação Profissional em Serviço Social
FSDB	Faculdade Salesiana Dom Bosco – FSDB
FSFA	Faculdade São Francisco de Assis – FSFA
GEFESS	Formação e Exercício Profissional em Serviço Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICESAM	Instituto Cultural de Ensino Superior do Amazonas
ICSEZ	Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia
IES	Instituições de Ensino Superior
ILMD/FIOCRUZ AMAZÔNIA	Instituto Leônidas & Maria Deane/ Fundação Oswaldo Cruz – Amazônia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPA	Centro Universitário Metodista
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LIU	<i>Laureate Internacional Universities</i>
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUDPESS	Núcleo de Documentação e Pesquisa em Serviço Social
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PIBIC	Programa de Bolsas de Iniciação Científica
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPGSS	Programa de Pós-graduação em Serviço Social
PNE	Política Nacional de Estágio
Procad Amazônia	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia

PROEX	Núcleo de Relacionamento Discente da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
PROUNI	Universidades para todos
PSC	Processo Seletivo Continuado
PSE	Processo Seletivo Extramacro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SES-AM	Secretaria de Estado de Saúde do Amazonas
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UA	Universidade do Amazonas
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFN	Universidade Franciscana
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UNILTONLINS	Universidade Nilton Lins
UNINORTE	Centro Universitário do Norte
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal do Pampa
UNIP	Universidade Paulista
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF	Universidade de Passo Fundo
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO I: A expedição do rio ao mar: a formação profissional dos cursos de Serviço Social de Manaus e Porto Alegre</b>	<b>34</b>
1.1 O início de uma jornada: a relação público e privado na formação profissional do Serviço Social brasileiro	34
1.2 Traçando a rota da expedição: a história dos cursos de serviço social de Manaus e Porto Alegre	42
1.3 O mapa da viagem: a configuração atual das IES pública e privada do rio (MAO) e do mar (POA)	63
<b>CAPÍTULO II: Navegando em águas mais profundas: a condução do estágio em Manaus e Porto Alegre</b>	<b>77</b>
2.1 Partindo do cais da formação: o estágio supervisionado no processo formativo do Serviço Social	77
2.2 Em qual direção a bússola está seguindo? O estágio nos projetos pedagógicos.....	89
2.3 Da nascente à foz do estágio: do planejamento à inserção nos campos de estágio.....	97
<b>CAPÍTULO III: O estágio em Serviço Social em meio à tempestade da Covid-19</b>	<b>109</b>
3.1 Nos fluxos das águas: o estágio e a aproximação às particularidades regionais	109
3.2 O início da tempestade: o estágio em meio a pandemia de Covid – 19 em 2020	120
3.3 Entre correntezas, ventanias e maresias: os desafios dos cursos para a condução do estágio em Serviço Social na travessia da Covid-19 em 2021	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>175</b>
Termo Consentimento Livre e Esclarecido TCLE .....	176
Roteiro de Entrevista para os coordenadores de estágio ou responsáveis pelo estágio dos cursos de Serviço Social das instituições de ensino privado e público de Manaus e Porto Alegre	178
Roteiro de Análise documental.....	180

<b>ANEXOS.....</b>	<b>182</b>
Termo de Anuência da Universidade Federal do Amazonas.....	183
Termo de Anuência da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.....	184
Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM.....	185

## INTRODUÇÃO

A formação profissional, como consta nas diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), objetiva uma preparação profissional com perfil generalista, com leitura ampla da realidade, conduzida pelo processo de investigação, tendo compreensão das expressões da questão social, que permite, a partir disso, construir estratégias de intervenção que serão importantes para o trabalho profissional em qualquer espaço sócio-ocupacional, devendo, por necessidade do próprio ofício, aprofundar seus conhecimentos em determinada área.

De acordo com Santos e Pini (2013), o estágio é o espaço privilegiado da relação entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, momento de aprendizagem por meio da relação teoria-prática como unidade indissociável. Segundo nosso Projeto de Formação Profissional, o ensino da prática encontra-se em todo o processo formativo.

O interesse em estudar e pesquisar a temática do estágio nesta dissertação faz parte da experiência acadêmica e profissional. A experiência acadêmica pauta-se em pesquisas realizadas acerca da formação profissional e estágio supervisionado em Serviço Social por meio de iniciações científicas no Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ou seja, desde a graduação essa temática foi “abraçada”, o que moveu o interesse para aprofundá-la cada vez mais, agora em nível de pesquisa científica *stricto sensu*.

Ao adentrar no mestrado houve a possibilidade de inserção no Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (Procad Amazônia) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Edital nº 21/2018, que vem desenvolvendo a temática: “A Formação e o Trabalho Profissional do Assistente Social: aproximações e particularidades entre Amazônia e Sul do Brasil”, que tem como parceiras as instituições de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal do Pará (UFPA). Como parte desse projeto, surgiu a possibilidade da mobilidade acadêmica em que a pesquisadora concorreu no processo seletivo e obteve êxito em ser pioneira pelo PPGSS/UFAM nessa participação, além de aprofundar a pesquisa e estudos na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) no 2º semestre de 2019.

Diante disso, a partir do interesse da pesquisadora responsável, vislumbrou-se a oportunidade de ampliar o estudo acerca do estágio, com outra instituição de ensino, não olhando apenas para a formação em Manaus, mas procurando verificar as confluências e particularidades com a formação conduzida também em Porto Alegre, conhecendo a realidade tanto manauara quanto porto-alegrense de formação profissional.

Como parte da mobilidade acadêmica, houve a inserção em grupos de pesquisa tanto na PUCRS quanto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na primeira instituição, o grupo de pesquisa no qual foi possível a participação é nomeado de Gestão Social e Formação Profissional em Serviço Social (FORMASS), liderado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Lúcia Suárez Maciel, que desenvolve estudos sobre a formação e o trabalho profissional no Rio Grande do Sul. Enquanto no grupo de pesquisa da UFRGS, Formação e Exercício Profissional em Serviço Social (GEFESS), liderado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alzira Maria Baptista Lewgoy, há uma tradição no desenvolvimento de estudos acerca do estágio supervisionado, com projetos de pesquisas regionais e internacionais que agregam ao programa de mestrado, que se constitui como primeiro da área em uma universidade pública no Rio Grande do Sul.

Ambos os grupos de pesquisas contribuíram com a presente pesquisa quanto à realidade da formação profissional e do estágio supervisionado dos porto-alegrenses. Além disso, foi oportunizada a participação nas disciplinas eletivas na PUCRS, no seminário e oficina ABEPSS Sul I, nas reuniões do grupo de Formação Profissional do CRESS 10<sup>a</sup> Região/RS e outros eventos, que só enriqueceram as discussões acerca do estágio, bem como contribuíram para se pensar o estágio e seus desafios na contemporaneidade.

Vale-se ressaltar também que esta pesquisa é fruto dos debates e estudos proporcionados pelo grupo de pesquisa Estudos de Sustentabilidade, Trabalho e Direitos na Amazônia (ESTRADAS) e também pelo projeto financiado pelo CNPq, intitulado “Formação profissional do assistente social no estado do Amazonas”, aprovado na chamada Universal MCTI/CNPq N<sup>o</sup> 14/2014 e desenvolvido de 2014 a 2018, do qual a orientadora deste projeto era coordenadora. O espaço do grupo ESTRADAS proporcionou a aproximação ao mundo da pesquisa, resultando no crescimento da pesquisadora e o interesse e carinho pela temática do estágio.

A experiência profissional enquanto Assistente Social de base na Comissão de Registro e Inscrição (CRI) no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) 15<sup>a</sup> Região AM nos permitiu o acesso e a participação em encontros nacionais e regionais que discutiam a formação e os desafios do exercício profissional, dentre os quais se destacam o tema ora proposto para investigação, o estágio na formação em Serviço Social.

Como podemos observar, a partir das experiências da pesquisadora responsável foi se construindo e dando forma ao objeto de estudo da pesquisa, o estágio, com a expansão para além do território amazonense, numa ponte com Porto Alegre no Rio Grande do Sul, estabelecendo conexões entre o Norte e o Sul acerca do estágio. Dessa forma, se na graduação foi possível navegar pelo rio amazônico do estágio, no mestrado avançamos para águas mais profundas, navegando também em outros rios e mares que nos levaram ao encontro do estágio concebido entre o rio manauara e o rio/lago porto alegrense.

É importante esclarecer que a adoção da metáfora das águas para discutir o estágio parte da proximidade da pesquisadora com a rotina de trabalho nos rios, em razão do trabalho de seu pai como marítimo, sendo a navegação o ramo de atuação da família paterna. Além disso, nasce inspirada na leitura de outras dissertações e teses, inclusive da tese de doutorado de sua orientadora, bem como no esforço de trabalhar na perspectiva da sustentabilidade, que dá identidade ao PPGSS.

Vislumbra-se inquietações quanto ao falso jargão da dicotomia entre a relação teórico-prática e, apesar do curso de Serviço Social majoritariamente ser orientado pelo método dialético, muitas vezes, ocorre uma segregação na relação teórico-prática, além de uma percepção equivocada do estágio como momento único da prática, como se as disciplinas que antecederam o estágio não tivessem responsabilidade nenhuma nisso. Logo, faz-se necessário compreender o estágio que estamos construindo, na busca por uma formação de qualidade frente ao cenário de desmonte de direitos.

A partir do estado da arte realizado por meio das teses e dissertações dos Programas de Serviço Social no Brasil, disponíveis no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020), com recorte temporal de 5 anos (2014 a 2018), utilizando como filtro as palavras-chave: Serviço Social + estágio, na área de conhecimento em ciências sociais aplicadas, obtivemos o universo de 1.497 produções. Em seguida, aplicamos como critérios de exclusão: 1) produções que não eram da área de Serviço Social; 2) Pesquisas que não tinham no título a palavra “estágio”. Com esses filtros, chegamos à amostra de 26 estudos acerca do estágio na área do Serviço Social, dos quais 20 são dissertações e 6 teses.

Dos 26 estudos identificados, 42,3% discutiam as singularidades do estágio supervisionado como disciplina que compõe a formação superior em Serviço Social; 23,1% perfil dos estudantes do curso de Serviço Social que estão no estágio (estágio obrigatório e não obrigatório) e 34,6% supervisão de estágio (supervisão acadêmica e de campo).

Diante do exposto, ao buscarmos na literatura do Serviço Social, constatamos que já havia uma abordagem ampla sobre o que é o estágio, as bases que o sustentam, as normativas legais, como a Lei de Estágio e a Política Nacional de Estágio. Dentre os materiais encontrados, identificamos também vários estudos restritos a uma mesma região do país, fora duas produções que estabeleceram como objetivo geral da pesquisa analisar artigos publicados em periódicos de revistas.

Destaca-se que não foram encontradas produções acerca do estágio relacionando as regiões norte e sul, sem dizer que esta pesquisa aborda também o estágio supervisionado diante da realidade da *Corona Virus Disease – 2019* (Covid-19), o que demonstra ser uma pesquisa inovadora. As produções sobre a temática encontradas nas respectivas regiões selecionadas foram: 1 (um) na região Norte e 3 (três) na região Sul, levando em conta o recorte temporal e o repositório utilizado que tem somente produções subsidiadas pela CAPES.

Essa pesquisa contribui com a análise acerca da condução do estágio supervisionado em Serviço Social em Manaus (Estado do Amazonas) e Porto Alegre (Rio Grande do Sul), que é também um dos objetivos do projeto guarda-chuva vinculado ao Procad Amazônia, do qual fazemos parte e busca aproximações e particularidades da formação profissional na Amazônia e no Sul do Brasil, considerando, portanto, esta pesquisa como fruto direto dessa parceria.

Tratou-se de uma proposição desafiante e uma experiência única navegar ao encontro de duas águas distintas, desde o Rio Negro (que banha Manaus) e deságua no Rio Amazonas, o qual tem sua foz no Oceano Atlântico, que banha o Rio Grande do Sul, até o Lago Guaíba (que banha Porto Alegre), quebrando estereótipos e enriquecendo a visão sobre o universo do estágio. Mais do que contar histórias dessa aventura, ou seja, as bases que fundamentam o estágio, buscou-se criar diálogos com o leitor, se reinventar, e possibilitar um espaço de reflexão acerca da temática e chamar ainda mais a atenção para a importância da abordagem da relação teórico-prática defendida pelas diretrizes curriculares no estágio.

Sabemos que o estágio supervisionado pressupõe a relação entre três sujeitos (os estagiários, supervisores acadêmicos e de campo), de modo a estreitar a afinidade entre formação e trabalho profissional e, assim, enriquecer o processo formativo do aluno estagiário. Os desencontros entre esses sujeitos podem empobrecer o aprendizado e favorecer a reprodução de modelos pré-estabelecidos. Por essa razão, a proposta da ABEPSS é de que este momento rico da formação seja marcado pelo diálogo, pela troca, pelos debates, pela supervisão direta e presencial. Com isso, pode ser um espaço de construção de novos significados para a atividade profissional nos rumos da perspectiva crítico-reflexiva.



Por isso, evidencia-se o estágio como um processo de ensino-aprendizado importante na formação dos futuros profissionais, que deve ser norteado pela Política Nacional de Estágio, as Diretrizes Curriculares, a Lei de regulamentação da Profissão e o Código de Ética na direção da materialização do Projeto Ético-Político da profissão.

Em consonância com Lewgoy (2007), o estágio é um dos componentes prioritários do processo de aprendizagem e de concretização da relação entre teoria e prática profissional, ou seja, o estágio constitui o momento fundamental para o ensino e a aprendizagem, o que depende de um projeto político pedagógico, destacando que não é o único componente curricular responsável pela relação teórico-prática.

A competência profissional está interligada à questão da unidade teoria e prática. Desenvolver uma avaliação crítica da realidade profissional do Assistente Social permite que nosso olhar se volte para a formação e compreenda que “toda teoria tem implicações práticas e toda habilidade prática tem uma teoria, implícita ou não, que a sustenta, sendo necessário conhecê-la ter para fundamentar o agir profissional” (RAMOS, 2009, p. 28).

Um barco, ao ser lançado ao rio, está exposto a tudo, assim como a grandes tempestades inesperadas. Em 2020 não foi diferente, o Brasil, assim como o mundo foram surpreendidos por um cenário turbulento de pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, chamado de SARS-CoV-2, que desencadeia a doença conhecida como Covid-19.

Esse cenário trouxe incertezas e desafios para a formação profissional em Serviço Social, principalmente quando se refere ao ensino na modalidade presencial, pois, em curto tempo, algumas IES tiveram de optar pela adoção do ensino remoto. O debate sobre o assunto tem sido polêmico na categoria, porém vem apresentando-se como alternativa estratégica, além de uma das medidas de biossegurança para a prevenção da proliferação do vírus, uma vez que não se pode ter contato social presencial. Por fim, no ano de 2020, não tínhamos vacina, a qual só veio a ser aprovada e produzida em 2021.

A partir disso, a dissertação tem como objetivo principal: Analisar as confluências e particularidades da condução do estágio supervisionado na formação profissional em Serviço Social em Manaus e Porto Alegre. Tal proposta se desdobrou em objetivos específicos que são: 1) Contextualizar as aproximações e especificidades da gênese e do desenvolvimento dos cursos de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; 2) Conhecer o mapa da viagem do estágio em Manaus e Porto Alegre a partir dos projetos pedagógicos e das leituras dos sujeitos envolvidos em sua condução nas IES

selecionadas e 3) Identificar os desafios e os rumos dados ao estágio supervisionado nas IES de Manaus e Porto Alegre diante das imposições feitas pela pandemia da Covid-19.

A bordo do barco da pesquisa, tomamos como leme (orientação metodológica) o método dialético-crítico, pois o método implica, para Marx, como uma “viagem de volta” do real ao concreto, “uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele suas múltiplas determinações”. (NETTO, 2011, p. 53)

Não há como entender o estágio fora da perspectiva de totalidade. Segundo Prates (2003), a totalidade é mais do que a junção de fatores diversos, é sua interconexão, porque a unidade dos diversos muda o sentido do todo e da parte, é reconhecer o universal no particular e vice-versa. Portanto, a temática realiza esse movimento que a totalidade como categoria da dialética oferece, que é ir do universal ao particular e vice-versa para conhecermos, assim, a caminhada do estágio supervisionado na formação profissional, atentando-nos aos detalhes e aprofundando na raiz dos fenômenos para, então, como explica a dialética marxiana, desvelar as interconexões que os conformam no seu processo de constituição. Um movimento dinâmico, que consiste também numa articulação entre teoria e prática que se realimentam sucessivamente e é essa prática concreta, práxis, portanto que é critério de verdade.

No mapa da viagem, temos como ponto de partida a nascente da formação profissional, ou seja, a história dos cursos de serviço social de Manaus e Porto Alegre para além da linha cronológica, pois reconhecemos que estamos lidando com dois estados das regiões norte e sul (Amazonas e Rio Grande do Sul), bem distantes geograficamente e com características bem peculiares. Esse resgate histórico é um recurso importante para compreender como se construiu o processo de formação em Serviço Social nesses estados e como estes cursos foram moldando seus perfis e se afirmando como importantes escolas de Serviço Social no país. Portanto, a categoria da historicidade nos ajuda a entender este movimento.

Como parte profunda do curso do rio da formação profissional, o estágio (metaforicamente tratado como o talvegue) se constitui como objeto central desta análise, o que traz vários opostos em contraste, como a relação teoria e prática, formação e trabalho profissional, universidade e campo de estágio etc.

Para tanto, lançamos mão da leitura dos projetos pedagógicos, das diretrizes curriculares de 1996, da Política Nacional de Estágio, das demais legislações e da política de estágio de cada instituição, pondo em contraste com as leituras dos sujeitos participantes (o coordenador de estágio e a responsável técnica do estágio do curso de Serviço Social das IES envolvidas).

Procedimento este relacionado à categoria mediação, pois, de acordo com Pontes (1995), a mediação tem função essencial no plano metodológico diante da sua dupla natureza, tanto ontológica quanto reflexiva, visto que as mediações que se estruturam são reconstruídas pela razão, fornecendo a possibilidade da compreensão do movimento e constituição do objeto, além de orientar a intervenção. E assim, por meio da mediação, adentramos profundamente na realidade, o que nos provoca sair da aparência em direção à essência, e desocultar os nexos constitutivos do real e de suas contradições.

Dessa forma, vislumbramos como impossível não relacionar o estágio supervisionado ao método de pesquisa proposto, na medida em que tal método pressupõe um movimento de comunicação das antíteses, de explicitação das contradições, pois este objeto de pesquisa (o estágio) nos levará a desocultar as transformações explícitas nas relações múltiplas, aprofundando para além da superfície, superando a aparência, na compreensão de que nada é linear e sim, dinâmico.

Trata-se de uma pesquisa de natureza explicativa, pois, segundo Severino (2000), este tipo de pesquisa tem como objetivo primordial identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos, identificando suas causas, seja pelo método matemático ou através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos. Para Lakatos e Marconi (2003), exige maior investimento em síntese, teorização e reflexão a partir do objeto de estudo, e assim, visa identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos ou variáveis que afetam o processo, explicando o porquê das coisas.

O estudo tem uma abordagem mista, ou seja, quali-quantitativa, com ênfase na abordagem qualitativa, pois esse tipo de pesquisa se interessou mais em abstrair os aspectos qualitativos da realidade social que quantificar o objeto de estudo. Para Martinelli (1999), a pesquisa qualitativa é voltada aos significados, às interpretações a respeito dos sujeitos pesquisados junto às suas histórias. Por outro lado, as informações quantitativas são complementares e fundamentam o conhecimento produzido pela outra.

A articulação dos dados quantitativos e qualitativos ao nosso entendimento se apresentou durante a pesquisa como subsídio necessário na compreensão e interpretação do objeto, de modo coerente ao método marxista, que destaca a importância de uma análise totalizante dos elementos que o constituem. De tal forma, subsidiou a busca por elementos da análise, contribuir para reflexões e críticas, auxiliar no desvendamento e compreensão das inquietações emergentes do estudo.

A investigação teve como locus de pesquisa uma instituição em cada um dos estados investigados, sendo uma de natureza pública e outra privada. No Amazonas, a instituição escolhida foi a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), localizada na Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 6200 – Coroado I, Manaus – AM. No estado do Rio Grande do Sul, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, situada na Av. Ipiranga, 6681 – Partenon, Porto Alegre – RS. As instituições escolhidas são de natureza diferente, porém ambas são as mais antigas instituições existentes nos seus respectivos estados, consideradas de grande referência em suas regiões.

Acerca do critério de escolha, inicialmente tínhamos a pretensão de trabalhar duas instituições públicas e privadas (as duas mais antigas de cada estado), porém, em um contato prévio de forma exploratória acerca da possibilidade de participação, uma das instituições deu resposta negativa a possível colaboração e devido ao curto tempo para submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), optamos por dar prosseguimento à pesquisa somente com as duas instituições pioneiras em seus respectivos estados, além de fazerem parte da parceria do projeto Procad Amazônia, ao qual essa dissertação está vinculada.

De modo a aprofundar os dados da pesquisa bibliográfica e documental, a pesquisa contou com a realização de entrevista a dois (2) sujeitos, atendendo ao planejamento metodológico proposto de uma pesquisa quali-quantitativa. Procurou-se dar voz aos sujeitos desta pesquisa, são eles: o coordenador de estágio e a responsável técnica de apoio ao estágio, que exerciam tal função nas respectivas instituições no período de janeiro a junho de 2021. Fizemos levantamento e análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social das IES selecionadas, de documentos referentes ao estágio supervisionado em Serviço Social, como a Política de Estágio, Código de Ética, Diretrizes Curriculares, Resoluções e Regulamentações sobre o estágio e o ensino na pandemia, sendo as fontes desta pesquisa o campo empírico, documental e bibliográfico.

É importante ressaltar aqui algumas das principais dificuldades encontradas na trajetória. A priori, teríamos como sujeitos também a tríade do estágio supervisionado: os supervisores acadêmicos, de campo e discentes que estariam matriculados no estágio supervisionado obrigatório do curso de serviço social das IES selecionadas, e seus dados seriam colhidos por meio do envio de questionários *on-line*. Entretanto, com o prolongamento da pandemia no 1º semestre de 2021, a grande maioria dos sujeitos não se encontrava em campo de estágio como planejado.

Uma das IES não tinha sequer retornado o estágio e a outra tinha poucos estagiários em campo em formato remoto. Dessa forma, optou-se, por força maior, em trabalhar com a pesquisa documental (análise dos projetos pedagógicos) e a pesquisa de campo com aqueles que tinham a missão de coordenar a inserção e o acompanhamento ao estágio nas IES.

Nesse momento de redimensionamento, tomamos como bússola o ensinamento marxiano de fazemos a história sob dadas condições. Por isso, realinhamos o leme e reorganizamos a rota da viagem, a pesquisa foi redimensionada e demos continuidade somente com os sujeitos responsáveis pelo estágio na IES. Além disso, troncos apareceram durante a travessia do rio, como o adoecimento da pesquisadora responsável, acometida pela Covid-19, precisando de tempo para se recuperar, o que contribuiu para o atraso na pesquisa. Com a pandemia, a proposta inicial de viagem a Porto Alegre foi abortada, exigindo a adoção da modalidade remota para a coleta dos dados com os sujeitos da pesquisa.

Para melhor clarificar a condução dessa pesquisa, esta foi estruturada em fases que foram desenvolvidas em paralelo, de acordo com os objetivos da pesquisa. Inicialmente, recorreremos à pesquisa bibliográfica, que, a partir do levantamento de referências teóricas publicadas, permitiu à pesquisadora conhecer o que já se estudou sobre o assunto, com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32). Assim, foi feito um levantamento de livros, artigos, e demais textos relacionados com as categorias e conceitos fundamentais para discussão do currículo do serviço social, a formação profissional, o estágio supervisionado, ensino teórico-prático, bem como levantamento de dissertações e teses, tendo como objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre o assunto. Ressalta-se que nossas categorias analíticas foram: Formação Profissional, Ensino Teórico-Prático, Estágio Supervisionado e Covid-19.

Na fase seguinte de pesquisa documental, realizamos o levantamento, leitura e análise dos Projetos Pedagógicos dos Curso de Serviço Social e das Políticas de estágio das respectivas instituições privadas e públicas de Manaus e Porto Alegre, bem como, das documentações e legislações que regem o estágio supervisionado, como a Política Nacional de Estágio – PNE, a lei normativa do estágio e as resoluções do conjunto CFESS/CRESS, da ABEPSS e decretos do Ministério da Educação.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um roteiro de entrevista semiestruturado. O roteiro foi direcionado ao coordenador de estágio e a responsável do estágio nos cursos de serviço social das IES, com o propósito de conhecer como vem sendo operacionalizado o

estágio em cada uma das IES em estudo. A escolha deste instrumento, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), proporciona ao pesquisador organizar um conjunto de questões (roteiro) a seguir durante a entrevista sobre o tema que está sendo estudado; permite que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal, ou seja, dá uma flexibilidade quanto à ordem ao propor as questões, originando variedade de respostas ou até mesmo outras questões.

Esta pesquisa obteve os termos de anuência dos dirigentes máximos das IES, após revisão do projeto de pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados, submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas, que deu seu parecer favorável e aprovado no CEP para realização da pesquisa em 2021. Em seguida, entramos em contato com o coordenador e a responsável pelo estágio e agendamos as entrevistas com eles. Foi enviado por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com a Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016 que, especificamente em seu Art. 8, determina que as informações sobre a pesquisa devem ser transmitidas de forma acessível e transparente para que o convidado a participar de uma pesquisa, ou seu representante legal, possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. Após o aceite dos sujeitos, foram realizadas as entrevistas.

As entrevistas foram desenvolvidas em junho de 2021, por meio de videochamada *online*, pela plataforma *Google Meet*, com prévia solicitação de autorização para sua gravação. As entrevistas foram virtuais por ser recomendável e viável no contexto pandêmico, uma vez que os entrevistados são de estados diferentes e o cenário pandêmico proporcionado pela Covid-19 no Brasil oferece riscos aos sujeitos e à pesquisadora para realização da coleta de forma presencial.

As entrevistas tiveram como objetivo obter maiores esclarecimentos e informações para qualificar a análise dos projetos pedagógicos, indicando-nos os desafios de materialização da proposta curricular quanto ao estágio, de acordo com o direcionamento da bússola (objetivos propostos) da pesquisa, que nos norteou nessa aventura marítima dos rios da formação na busca do ponto mais profundo do rio, o talvegue (o estágio). Como a pandemia é uma situação inédita e fortuita, somente o diálogo com os sujeitos nos permitiu conhecer como a IES conduziu ou está conduzindo o estágio em meio a este contexto, já que os projetos pedagógicos não teriam como fornecer esta informação.

Posteriormente à pesquisa de campo, foi conduzida a tabulação dos dados, a qual tem como foco organizar os dados para o fornecimento de respostas do problema proposto e análise

dos dados. Os dados tabulados passaram por uma sistematização, avaliação e categorização, e utilizou-se a técnica de triangulação de dados de Triviños (1987), que tem como objetivo: “abrange a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.” O autor considera impossível “conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 38).

A partir da tabulação dos dados – resultantes da triangulação dos dados obtidos por meio dos documentos e das falas dos sujeitos entrevistados – realizamos a análise de conteúdo que, para Triviños (1987), é uma metodologia que pode ser aplicada tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas, sendo extremamente relevante para desvendar o que não se apresenta superficialmente, além de “servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.160). Esta técnica se constitui enquanto importante para a descrição e interpretação de documentos – sejam quais forem, pois, a partir dessa dinâmica, o pesquisador (a) poderá interpretar os dados e assim garantir uma compreensão aprofundada destes (MORAES, 1999).

Considerando o estágio como momento essencial da formação profissional, como a espinha dorsal da formação nos termos de Pereira (2013), vislumbramos a importância dos estudos acerca da temática do estágio, pois este vem sofrendo na contemporaneidade constantes ataques que fragilizam nossa formação profissional e, por conseguinte, o trabalho profissional dos assistentes sociais.

Partindo dessa perspectiva, nosso objeto de estudo é a condução pedagógica do estágio supervisionado nas IES estudadas: concepção, organização, relação entre IES e campos de estágio, interação entre supervisores de campo e acadêmicos, planejamento da inserção dos acadêmicos em campo de estágio, avaliação desse momento da formação e os desdobramentos da Covid-19 sobre a condução do estágio supervisionado. Ainda que o compreendamos como parte essencial do ensino teórico-prático, não temos a pretensão de abarcar toda a discussão acerca do ensino teórico-prático, já que isso nos obrigaria a estudar todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois, de acordo com as diretrizes curriculares, tal relação deve permear toda a formação.

No capítulo I, intitulado **A expedição do rio ao mar: a formação profissional dos cursos de Serviço Social de Manaus e Porto Alegre**, buscamos apresentar os conceitos de público e privado e explanar as inquietações acerca dessa relação de tensão entre essas esferas na área da educação, em especial no ensino superior, visto que contaremos nessa dissertação

com a participação de duas instituições, uma de natureza privada e outra de natureza pública, fazendo-se necessário entender os fluxos e refluxos dessa discussão. Assim como, traçamos as rotas das expedições, apresentando desde a origem dos cursos de serviço social das IES de Manaus e Porto Alegre, conhecendo como se conformou a formação nessas regiões e, em seguida, apresenta-se um panorama dos cursos em estudo. Portanto, este item retrata as rotas e o mapa das IES selecionadas para, nos próximos itens, aprofundarmos a discussão rumo ao talvegue (o estágio). No capítulo II, **Navegando em águas mais profundas: a condução do estágio em Manaus e Porto Alegre**, buscou-se avaliar o estágio supervisionado em serviço social conduzido pelas IES selecionadas, salientando a concepção de estágio presente nos projetos pedagógicos em contraste com as falas dos sujeitos entrevistados, para sabermos como é pensado e materializado o estágio e como o curso está estruturado para inserir os discentes nos campos de estágio e como se dá a relação com os campos de estágio.

O capítulo III, **O estágio em Serviço Social em meio à tempestade da Covid-19**, traz a análise do estágio supervisionado no início e no decorrer da pandemia. Apresentam-se as falas dos sujeitos sobre a travessia da tempestade da Covid-19, oportunidade em que polemizamos a modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a emergência de estágios remotos e híbridos.

De acordo com Forti e Guerra (2013), os profissionais de Serviço Social precisam estar sempre em busca do conhecimento para poder lidar com as diversidades e os desafios que vão surgindo ao longo da vida profissional, tanto em sua formação quanto na intervenção. Assim, Freire (2001 p. 264) defende que “estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure”. Podemos dizer que são os novos desafios que nos movem a buscar ainda mais conhecimentos e solidificam para que possamos fazer um trabalho de qualidade. E é partindo desse pensamento que esta pesquisa se faz tão necessária para a sociedade e a comunidade acadêmica, em destaque para os profissionais de Serviço Social.

O Serviço Social é uma profissão que trabalha com a perspectiva de *práxis*, portanto, o processo de formação profissional não pode estar dissociado da realidade e esta daquele. Essa unidade potencializa o papel transformador e propositivo do profissional e facilita a compreensão da dinâmica social, abrindo um leque de possibilidades diante de um dado contexto histórico e social.

A relevância política desta pesquisa científica se faz em termos de defesa da formação profissional de qualidade, na qual o estágio se constitui como momento importante da formação



profissional – presencial e com supervisão direta – e não como mera preparação para o mercado. Mas que se coloca necessário compreender o contexto atípico que nos encontramos de pandemia e buscar traçar estratégias, mas que não percamos a direção do Projeto Ético-Político Profissional diante das turbulências.

Portanto, apesar das tempestades que nos alcançaram até o atual momento, o barco da pesquisa continuou a navegar o rio da formação, nessa travessia cheia de troncos, rebojos e banzeiros em busca de águas mais calmas e de um porto mais seguro.



## CAPÍTULO I

### **A EXPEDIÇÃO DO RIO AO MAR:**

#### **a formação profissional dos cursos de Serviço Social de Manaus e Porto Alegre**

Como um rio, que nasce de outros, saber seguir, juntos com outros sendo e noutros se prolongando e construir o encontro com as águas grandes do oceano sem fim. Mudar em movimento, mas sem deixar de ser o mesmo ser que muda. Como um rio.

Thiago de Mello (2002)

#### **1.1 O início de uma jornada: a relação público e privado na formação profissional do Serviço Social brasileiro**

Para darmos partida nessa jornada sobre o rio da formação profissional do assistente social no Brasil, faz-se relevante nos debruçarmos um pouco sobre a relação público e privado, uma vez que, essa dissertação conta com a participação de duas instituições, uma de natureza privada e outra de natureza pública, portanto compreender os fluxos e refluxos que perpassam o rio da formação profissional, quando se trata da relação do público e privado é necessário, pois vislumbramos muitas inquietações acerca desse assunto.

A partir disso, ressalta-se a importância da construção de uma formação profissional de qualidade, emancipatória e crítica. Como um processo dialético, a formação não se limita somente ao espaço físico da sala de aula nem mesmo aos debates teóricos, já que deve fornecer diversidade teórica e prática, além do exercício de pesquisas, atividades de extensão, estágio, atividades complementares, requisitos essenciais para a formação, ou seja, que contemple os afluentes da formação, o que pressupõe discutir o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Diante disso, somente conhecendo as margens deste rio, isto é, entendendo as determinações sócio-históricas, incluindo a economia, a cultura, e a política brasileira, poderemos visualizar além do horizonte da realidade que nos é apresentada, no intuito de

sabermos como vem sendo direcionado o conhecimento crítico e propositivo do assistente social na rota da formação profissional contemporânea perante o ensino público e privado.

Para começarmos nossa aventura marítima, iniciamos a expedição nos aventurando procuramos entender de forma sintética: afinal, o que é público e o que privado?

No campo da economia, remete à formulação da relação público-privado a partir da perspectiva moldada pelo viés da economia política, na qual a distinção entre os termos estudados se configura em uma distinção entre política e economia. Conforme Bobbio (1986), enquanto o direito público está afeito à coletividade e representado pelo Estado (esfera política), o direito privado diz respeito à sociedade do mercado (esfera econômica).

No campo da política, a relação público-privado é associada às questões de democracia e cidadania. Segundo Bobbio (1986), o público está relacionado com o que é comum, o que é manifestado, espaço público, enquanto o privado está associado ao individual/pessoal, que se concretiza em segredo.

Tal pensamento corrobora com a concepção desenvolvida por Arendt (2007), que no primeiro ponto apresenta que o público está relacionado à ideia de acessibilidade, de acesso público. E, no segundo ponto, que o público se refere ao mundo comum, isto é, ao “próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele” (p. 62). O binômio entre as esferas pública e privada, para Arendt (2007), “equivale à diferença entre o que deve ser exibido e o que deve ser ocultado” (p. 82). Vale ressaltar, que o privado se relaciona também à ideia de privação, o que acarreta há a perda do espaço público.

A partir de uma breve aproximação conceitual, do que é público e privado de forma conceitual, procuramos entender o que acontece no interior do estado, da sua face pública, as redefinições do papel do Estado que acabam trazendo consequências para a educação, tendo em mente, que o objetivo não é colocar o privado em oposição ao público. Devemos direcionar nosso olhar para como ocorre a interferência desse setor privado nas definições da agenda pública. Pois, “a relação entre o público e o privado na política educacional é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas; não é uma questão de determinação, mas de relação e processo.” (PERONI E CAETANO, 2015, p. 338).

Dessa forma, a democratização da educação pública é um longo caminho a ser percorrido. Propomo-nos a questionar os desdobramentos que são apresentados pela mercantilização do ensino público nesse processo, pois, “a democracia é entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social”. (PERONI, 2013, p. 338).

Assim, podemos entender que tanto o Estado quanto a sociedade civil são peças-chaves que compõem a constante correlação de forças dos sujeitos situados em determinado contexto histórico e geográfico, e tal movimento é permeado por projetos societários distintos, visto que nos encontramos em uma sociedade com divisão de classes sociais (capitalistas e trabalhadores), que possuem interesses antagônicos.

Tais reflexões nos remetem a Chagas (2016), que aborda a expansão do ensino superior brasileiro que marcou a década de 1990, como parte do projeto de contrarreforma do Estado, que teve o direcionamento alinhado aos interesses dos organismos financeiros internacionais, são eles: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), sob os ditames do projeto neoliberal em transformar os direitos conquistados com luta em meras mercadorias. Nas palavras de Chauí (1999, p. 1): “a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado”, transformando o direito de acesso à educação, como uma mercadoria a ser “comprada”. Ou seja, o ensino superior privado se torna um nicho de mercado.

Nos anos de 1990 a 2000, na área da educação, a lógica neoliberal atravessou o ensino superior brasileiro, principalmente pela expansão do setor privado mercantil, que encara a educação como um negócio lucrativo e não um direito social. Como apresenta Scherer (2000), o estado brasileiro moveu-se na contramão da história, afetando consequentemente as conquistas já alcançadas, como direito de todos e dever do estado, na educação. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, foi criado o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que recebeu muitas críticas do segmento docente, principalmente, por ter em sua base propostas de reestruturação das universidades públicas em consonância com as orientações do Banco Mundial. Por outro lado, houve grande investimento de recursos públicos em instituições privadas por meio de programas como Universidades para todos (PROUNI) e, Financiamento Estudantil (FIES), que ocasionaram o aumento da dívida estudantil e não solucionaram a problemática da qualidade de ensino superior e sua infraestrutura.

Nas Universidades Públicas houve ampliação do número de vagas para discentes e docentes nas instituições. Em contrapartida, é importante frisar que não houve um planejamento adequado acerca da infraestrutura das universidades para atender tal demanda, precarizando a qualidade do ensino. Podemos sintetizar que o REUNI foi uma via de mão dupla, que, por um lado, ampliou a oferta e acessibilidade ao ensino superior, porém, também ampliou a precarização do ensino.

Anos mais tarde, em 2016, sancionada a redução dos gastos públicos pela Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congelou os gastos públicos e limitou o crescimento das despesas do governo brasileiro durante vinte anos, aprofundando cada vez mais a precarização da educação.

Ao olharmos para a discussão público e privado, vislumbramos a lógica que naturaliza a participação da perspectiva salvacionista do privado mercantil em garantir a qualidade da educação pública, pois, como mencionado, o ideário neoliberal tem como pressuposto a crise do Estado e não do capitalismo.

De acordo com Peroni e Caetano (2015), a estratégia implementada é que se faz necessário reformar o estado ou limitar sua ação para superar a crise. Na busca de deturpar as verdadeiras intenções do sistema capitalista, procura-se, enaltecer que o mercado deve superar as falhas do estado, inclusive prevalecer sobre o estado, para que, assim, o próprio estado possa ser de fato eficiente e eficaz. Essa lógica de pensamento vem se solidificando na educação, infelizmente de várias formas, o que nos remete a Ball e Junemann (2012) sobre as influências externas que são denominadas por privatizações exógena e endógena, no interior do setor público.

A partir disso, podemos citar por exemplo, na educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se tornou um campo de disputas na educação brasileira por diferentes sujeitos, sejam eles individuais ou coletivos que se articulam para buscar espaço em uma área básica da educação e da escola: o currículo. A disputa por este instrumento torna-se importante, pois nele é impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola. Em outras palavras, é nesse currículo que podem ser impressos os interesses mercantis/burguesia ou os interesses dos sujeitos participantes do processo na educação brasileira básica: os professores/estudantes. O projeto societário dominante que for colocado no currículo guiará a educação básica das futuras gerações na federação brasileira.

No ensino superior, especificamente acerca da graduação em Serviço Social, podemos citar as interferências dos interesses mercantis, como, por exemplo, a Resolução aprovada pelo CNE/CES n. 15, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, uma ação materializada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A pressão do mercado sobre o currículo trouxe, de acordo com Iamamoto (2014a, p. 616), “forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho do assistente social”.

A autora explica que o perfil do bacharel em Serviço Social que consta nas Diretrizes do MEC não é o mesmo que foi construído coletivamente pela categoria. Na redação das diretrizes da ABEPSS estava grafado: “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”. Tal informação foi omitida e substituída por “utilização dos recursos da informática”, evidenciando uma tendência de atender ao mercado, ao dar relevo à informática, uma requisição técnica que não é específica do Serviço Social. Com isso, ao invés de estar estabelecida a obediência ao Código de Ética Profissional, há uma exigência meramente mecânica, com vistas a atender ao perfil profissional demandado pelo mercado.

Ademais, Marconsin (2018) aborda que as modificações impostas pelo MEC suprimiram os objetivos originais das diretrizes curriculares de 1996, como não explicitação da adoção da teoria social crítica e da apreensão da totalidade social e o enfraquecimento do entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão, pilares importantes da formação profissional, bem como: o esvaziamento dos conteúdos curriculares apresentados nos núcleos de fundamentação.

O desvirtuamento de alguns aspectos das Diretrizes Curriculares do MEC é elencado por Iamamoto (2014a, p. 617), que expõe:

Na definição das competências e habilidades, é suprimido do texto legal o direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise da sociedade brasileira: apreensão crítica dos processos sociais na sua totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país (MEC-Sesu/Coness, 1999). Também os tópicos de estudos foram totalmente banidos do texto oficial em todas as especialidades. Eles consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares anunciados nos três núcleos de fundamentação que compõem a organização curricular: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Este corte significa, na prática, a dificuldade de garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país.

Corroborando com o argumento de Iamamoto (2014a), Marconsin (2018) expõe que há uma flexibilização das Diretrizes Curriculares na perspectiva de submeter a formação profissional “à ‘livre iniciativa’ das unidades de ensino, públicas e privadas”, buscando restringir as possibilidades de uma formação emancipatória como propõem as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, como parte do Projeto Ético-Político Profissional desenvolvido ao longo dos últimos anos pelo Serviço Social, no Brasil.

Sabe-se, que as Diretrizes Curriculares do MEC são uma normativa que serve de parâmetro para avaliação dos cursos em Serviço Social. Além disso, no processo de avaliação

de uma IES, mesmo que se trate de universidades, faculdades ou centro universitários afiliados à ABEPSS, o MEC adota como parâmetro de avaliação suas Diretrizes Curriculares de 2002.

Dessa forma, reforça-se a importância da articulação das entidades representativas da categoria – Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), ABEPSS, Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) – no debate desse assunto e a busca por uma formação emancipatória e de qualidade fincada no projeto ético-político profissional.

Tal contexto sócio-histórico exige reflexão e aprofundamento acerca da intervenção na realidade, considerando os elementos que permeiam a dinâmica contraditória da totalidade social que se articula com as particularidades do fazer profissional, e da relação intrínseca entre formação profissional e trabalho profissional.

Esta discussão, nos remete à tese de Mézaros (2008), que traz a concepção de educação, a partir de dois pontos. O primeiro que estabelece que a educação capitalista, tem como propósito produzir a alienação, visto que os processos educacionais ocorrem sob o sistema da burguesia, uma lógica capitalista que tende a ser irreformável e incorrigível, com objetivo de acumular a riqueza frente à exploração do trabalho humano, aspectos prejudiciais que respigam na classe trabalhadora, pois a lógica é não permitir uma educação crítica e propositiva, mas sim em formar meros executores, que não refletiam, somente obedecem. Como traz Lima (2013), é a clara busca incessante pela lucratividade e pela conformação de mentes e corações ao seu projeto de sociabilidade, neste caso capitalista/mercantil.

No segundo ponto, o autor defende uma educação para além do capital, na qual todos devem lutar e resistir pela educação emancipatória e libertadora, pois esta sim, pode fornecer a base política para os sujeitos, para que estes possam pensar criticamente e assim consigam produzir a superação de sua própria exploração e dominação proporcionada pelo capital.

As reflexões, nos mostram que as mudanças nas esferas políticas, econômicas e sociais afetam tanto o âmbito da formação profissional em Serviço Social, como apresentado pela implementação das Diretrizes Curriculares do MEC, como em todas as etapas da educação no Brasil, como um todo. Fato este que nos leva a voltarmos nossos olhares aos rumos do sistema universitário brasileiro, principalmente pós-eleições presidenciais de 2018, com a vigência do governo de Jair Bolsonaro, que se caracteriza como conservador, com constantes ações de ataque ao ensino superior e à produção do conhecimento, e que buscou limitar o progresso e o desenvolvimento científico, ações demasiadamente destrutivas no que tange à universidade pública, à ciência e ao pensamento crítico.

Entre tantas medidas, que vêm sendo tomadas, vale destacar o corte de bolsas de Mestrado e Doutorado, a reestruturação da gestão das bolsas restantes fornecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a proposta do Programa Future-se para as universidades públicas. Todas essas intervenções afetam diretamente a construção de uma política que, mesmo deficitária, levou anos para ser estruturada e implementada. O que demonstra a forte correlação entre o público e o privado, e a busca da privatização do público, diante disso, é importante sabermos um retrato atual da educação superior no Brasil, como apresentado abaixo no quadro 01:

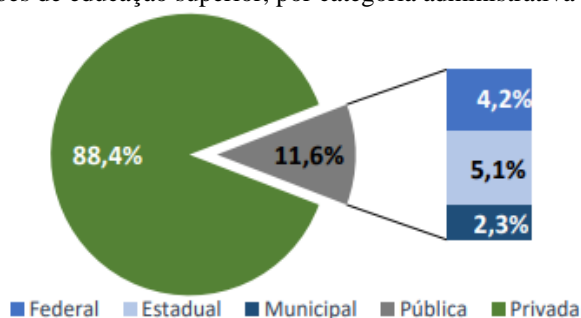
Quadro 01 – Educação Superior no Brasil em 2019.

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e CEFET	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2019	2.608	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a (não se aplica)

Fonte: Adaptação do INEP, 2019.

Podemos perceber que as universidades têm a predominância quantitativa no setor público; no setor privado se destacam os centros universitários e faculdades. Ao olharmos para categoria administrativa, vislumbra-se também a predominância do setor privado em 88,4%, como mostra o gráfico 01 abaixo:

Gráfico 01 – Percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa (2019).



Fonte: Censo da Educacional Superior, 2019. INEP (2020, p. 5)

Há 302 IES públicas e 2.306 privadas no Brasil. Em relação às IES públicas: 43,7% estaduais (132 IES); 36,4% Federais (110), 19,9% municipais (60). A maioria das Universidades (54,5%) é pública. Entre as IES privadas predominam as faculdades, com 83,8%.



Diante disso, segundo Pereira (2006), percebe-se que, nos anos 2000, com a expansão do setor privado no ensino superior, este se insere na necessidade do capital de expandir mercados. O processo de avanço dos interesses privados na área educacional ocorre de duas formas, de acordo com Lima (2002): a) com a expansão de instituições privadas superiores de ensino e liberalização dos serviços educacionais; b) o processo de privatização sofrido nos interiores das instituições públicas, por meio das fundações de direito privado, com cobranças de taxas e mensalidades, a não-abertura de concursos públicos e corte de verbas para infraestrutura.

Esse duplo movimento é apontado no documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado pelo Banco Mundial em 1994, que apresenta quatro estratégias para a reforma da educação na América Latina:

a diversificação das instituições de ensino superior (universidades públicas, privadas e instituições não universitárias, com cursos politécnicos, cursos de educação a distância e cursos de curta duração); a diversificação das fontes de financiamento, com a mobilização de mais fundos privados para o ensino superior, o apoio aos estudantes qualificados que não podem custear os estudos superiores e a melhoria da utilização dos recursos fiscais entre e dentro das instituições; a redefinição das funções do Estado: de um executor da política de ensino superior para a de um agente facilitador de um novo marco político e jurídico que garanta as diretrizes privatizantes da educação superior; a implantação de uma política de “qualificação” do ensino superior, concebida a partir do eficiente atendimento aos interesses do setor privado. (PEREIRA, 2006, p.17)

Cria-se o “fetichismo da democratização” com a ampliação de vagas no setor privado. Por isso, nesse item, buscamos, ainda que de forma breve, evidenciar, a partir da realidade brasileira, a tensão entre público e privado presente no campo da educação. Tais aportes servirão ao caro leitor viajante para entender o que avistaremos nos próximos itens, em que busca conhecer a formação profissional conduzida pela UFAM (IES pública) e pela PUCRS (IES privada) em suas respectivas regiões, levando em conta que são permeadas por essa correlação de força entre público e privado.

Podemos trazer uma breve aproximação com o relato de experiência vivenciado por pesquisadoras na mobilidade acadêmica, proporcionada pelo Procad Amazônia, em que apresenta um olhar panorâmico sobre as especificidades do processo de direcionamento da política educacional no território brasileiro, acerca do ensino público e privado nas regiões norte e sul do país. Após apresentarem as similaridades e diferenças entre as instituições pública e privada, enfatizam que:

não se almeja sobrepor a universidade pública à privada ou vice-versa, mas sim argumentar a necessidade de se pensar, de se questionar o caminho do acesso à educação entre as classes nas diferentes territorialidades. Para além disso, analisar a ausência e/ou negligência do Estado para com suas responsabilidades, e ainda, de se refletir sobre o processo de financeirização da educação que de um lado viabiliza a oferta de vagas, possibilitando que os sujeitos ingressem em IES privadas para ter uma formação acadêmica, para realizar uma Pós-Graduação, e também, para obter qualificação profissional para o mercado de trabalho. E que por outro lado, desenvolve suas atividades por meio da obtenção/aquisição de incentivos mediante financiamento e/ou parcerias que de certa forma contribuem para o desenvolvimento, desempenho e para a solidificação de instituições privadas. (SANTOS, et. al. 2020, 121).

No contexto neoliberal em um padrão de acumulação flexível capitalista, é imprescindível, portanto, num movimento contra-hegemônico, captar criticamente tais transformações, para se projetar possibilidades e estratégias de resistência para refletir o público e o privado. A partir disso, levantamos âncora e iniciamos nossa expedição, traçando a rota em direção aos cursos de Serviço Social em Manaus e Porto Alegre na busca de conhecermos a formação nessas cidades.

## **1.2 Traçando a rota da expedição: a história dos cursos de serviço social de Manaus e Porto Alegre**

A verdadeira arte de viajar... A gente sempre deve sair à rua como quem foge de casa, como se estivessem abertos diante de nós todos os caminhos do mundo. Não importa que os compromissos, as obrigações, estejam ali... Chegamos de muito longe, de alma aberta e o coração cantando!

Mario Quintana (2003)

Este é o início de uma desafiante aventura! Como capitães dessa embarcação, nós os provocamos a se desafiarem a navegar em águas manauenses e porto-alegrenses juntamente conosco, pois desbravar duas regiões do país, certamente, nos imporá uma viagem longa e de muitos desafios, reflexões, curiosidades, contribuições.

Enfim, queridos viajantes, sejam todos (as) bem-vindos a bordo da expedição pelo rio da formação profissional em Serviço Social, navegando nas águas do Amazonas e do Rio Grande do Sul. As regras aos viajantes são: 1) não temer as ventanias, correntezas e banzeiros nesse percurso; 2) estar à disposição para desbravar o rio da formação profissional que nos

reserva fluxos e refluxos de muitos aprendizados; 3) despir-se de prenoções e ter coragem de se arriscar por águas ainda não navegadas.

Nessa expedição, estaremos a bordo do barco intitulado: “Do Amazonas ao Guaíba: o encontro das águas”, cujo nome homenageia o máximo de todos os rios, o Rio Amazonas, conforme Daniel (2004) e o principal manancial de abastecimento hídrico desde o século XVIII que banha a capital de Porto Alegre, o grande Lago Guaíba, canal de ligação navegável entre o interior do estado e o mar, originado da majestosa convergência de numerosos afluentes (ANDRADE et al., 2019). Trata-se de uma metáfora para se referir às águas de Manaus e Porto Alegre pelas quais pretendemos navegar, de modo a mergulhar para conhecer o ponto mais profundo e intenso do rio, o talvegue, que, nesta escrita, diz respeito ao Estágio em Serviço Social. O subtítulo encontro das águas faz alusão ao Rio Amazonas (que nasce do encontro dos Rios Negro e Solimões) e ao Lago Guaíba (que, em tupi, *Guahyba*, indica a baía de todas as águas).

A rota dessa aventura parte da nascente dos cursos de Serviço Social dos municípios de Manaus e Porto Alegre, o que nos remete à década de 1940 no Brasil, quando emergem as Escolas de Serviço Social de Manaus e de Porto Alegre. Em conformidade com Aguiar (1985), é nesse período que se percebe a busca da racionalização das práticas no Serviço Social, por meio de conteúdos metodológicos e técnicas para se adaptar às novas exigências estabelecidas pelas configurações do sistema capitalista em desenvolvimento.

A busca por tais mudanças no seio da profissão se dá no cenário da expansão industrial, da migração das zonas rurais para as cidades, provocando grande aglomerado nos centros urbanos, fruto da intervenção estatal na relação capital-trabalho, que desencadeou a origem de novas instituições sociais, que trouxeram como demanda neste contexto uma apropriação maior da relação das técnicas e da teoria para realização de uma intervenção eficiente e eficaz, que fosse para além das “boas intenções”.

O fluxo migratório das zonas rurais para o espaço urbano ocorre devido à busca das pessoas por melhores condições de vida, emprego, entre outros, tornando o país mais urbano frente às mudanças que ocorriam no cenário de desenvolvimento capitalista. Como reforça Singer (1998, p. 45), “o processo de mudança tecnológica nos países capitalistas desenvolvidos difere consideravelmente da industrialização capitalista nos países não desenvolvidos”.

Diante do exposto, Singer (1998) traz que as crescentes migrações internas proporcionam transformações estruturais, econômicas e sociais bem maiores nos países que se encontravam ainda no processo de industrialização, diferente dos países já desenvolvidos. Pois,

com a busca do desenvolvimento da indústria, atrai-se um grande contingente de habitantes para o meio urbano, apesar do autor mencionar que o espaço rural continua apresentando um quantitativo mais acentuado de população.

O contexto sócio-histórico brasileiro apresentado nos retrata o cenário em que emergiam as primeiras Escolas de Serviço Social nas regiões Norte e Sul do país, especificamente em Manaus – Amazonas e Porto Alegre – Rio Grande do Sul. Assim, iniciamos a dança das águas no (rio) da formação profissional desses municípios.

É pensando nos leitores/aventureiros (as) dessa expedição que estão tendo o primeiro contato com essas realidades tão distintas, que procuramos de forma inicial, pontuar a relação da historicidade de Manaus e Porto Alegre com a formação profissional dos primeiros assistentes sociais formados nas respectivas escolas, identificando semelhanças e particularidades das regiões na conformação da formação profissional. Optou-se por esse desenho de exposição ao leitor nessa etapa inicial da jornada, para melhor entendimento do assunto. Vale deixar claro que iremos abordar neste item a formação a partir da década de 1940 até os anos 2000.

Ao longo da navegação pelos rios da formação em Serviço Social em Manaus e Porto Alegre, avistaremos que, mesmo inserido na mesma conjuntura brasileira, o surgimento das escolas do serviço social se apresentará a partir das particularidades econômicas e sociais de suas respectivas regiões. Tais elementos apresentam o cenário e como ele contribuiu/impactou na condução da formação profissional nos seus respectivos municípios, uma viagem de trocas ricas do processo da formação no território brasileiro, que tem tanto a nos ensinar.

Nessa busca por rotas navegáveis para percorrermos as águas nortistas, encontramos na produção bibliográfica da Professora Rita de Cássia Montenegro (1986) elementos essenciais para abordar a história do Serviço Social no Amazonas. A professora foi pioneira como assistente social a se debruçar no estudo da formação da primeira escola de Serviço Social no Amazonas. Portanto, viajantes iremos perceber certa predominância dessa literatura no decorrer da escrita.

A nascente da primeira escola de Serviço Social da região norte está localizada em Manaus – Amazonas. Emergiu em 16 de novembro de 1940 e foi oficializada em 15 de janeiro de 1941, tendo como protagonista da inserção da profissão na região o Juiz de Menores André Vidal de Araújo. De acordo com Montenegro (1986), a profissão surge como resposta a condições históricas e sociais da sociedade amazonense, com a necessidade de profissionais

especializados para atender “problemas” com “técnicas” para atuar em diversos âmbitos, em especial no Juizado de Menores.

Doravante, quais seriam essas condições sócio-históricas que a autora menciona que contribuíram para o surgimento do Serviço Social e influenciou na condução da formação profissional no Amazonas naquela época? E, partir dessa indagação, destacamos a importância de conhecermos a realidade amazonense, que contribuiu para a origem da primeira escola de Serviço Social na região Norte.

Retomamos ao período econômico da borracha dos séculos XIX e XX, pois para entender o contexto embrionário da formação do Serviço Social no Amazonas faz-se importante lembrar os tempos áureos de maior rentabilidade econômica em Manaus.

A partir da segunda metade do século XIX, a borracha era cobiçada na Europa impulsionada pela revolução industrial, logo depois na América. A Amazônia detinha o monopólio da produção de borracha no mundo, o que integra a região ao comércio concorrencial mundial, não divergindo dos demais modelos das outras regiões do país, pelo oferecimento de matéria prima; no caso de Manaus, pela borracha. Para Benchimol (1999), o ápice da comercialização da borracha proporcionou investimentos e lucros rentáveis similares ao da exportação do café no centro-sul para o governo federal, chegando ao equivalente de 40% do total da exportação brasileira.

Segundo Pennington (2009), o crescimento da demanda da borracha amazônica pela revolução industrial gerou pressão internacional, tanto da Inglaterra quanto dos Estados Unidos na abertura dos portos do Rio Amazonas para a navegação dos navios a vapor para comercialização da matéria prima para outras nações. Isto proporcionou reestruturação dos portos de Manaus para receber os navios internacionais e a criação, em 1867, da primeira empresa amazonense de navegação, a *Companhia Fluvial do Alto Amazonas* que teve suas embarcações construídas na Inglaterra. Assim, os rios se apresentam como fonte perene do progresso, os quais “comandam a vida no anfiteatro amazônico.” (TOCANTINS, 1973, p. 281).

Como abordado por Tocantins (1973), de fato, o rio comanda a vida nesta região, pois como iremos conhecer essa região, senão pelos seus rios? O autor destaca o grau de importância e a representatividade do rio para os sujeitos amazônicos. Somente por meio do rio, navegando, podemos ter acessibilidade aos municípios mais distantes desta região, ele é a nossa porta de entrada, por isso a formação em Serviço Social flui nesta dissertação como no rio, as águas que chegam em lugares até então não alcançados, portanto, conhecer esse período histórico do

estado nos ensina a desvelar as relações sócio-históricas que servem de base para entendermos o desenho da conformação da formação profissional em Serviço Social no Amazonas.

A abertura das rotas marítimas alavancou a exportação da indústria gomífera amazônica, bem como, o crescimento financeiro da região; o aumento migratório populacional brasileiro e estrangeiro; e trouxe consigo uma nova concepção de cidade estabelecida pelo capital internacional, seguindo os padrões de modernidade do mundo europeu. Como expõe Dias (2007, p. 29):

a modernidade em Manaus não só substitui a matéria pelo ferro, o barro pela alvenaria, a palha pela telha, o igarapé pela avenida, a carroça pelos bondes elétricos, a iluminação a gás pela luz elétrica, mas também transforma a paisagem natural, destrói antigos costumes e tradições, civiliza índios transformando-os em trabalhadores urbanos, dinamiza o comércio, expande a navegação, desenvolve a imigração. É a modernidade chegando ao porto de lenha, com sua visão transformadora, arrasando com atrasado e feio e construindo o moderno e belo.

Tais mudanças proporcionaram nos anos de 1890 contradições econômicas, sociais e políticas na região. Segundo Dias (2007, p. 35), o capital é ligeiro em seu processo de engradecer na capital do Amazonas, “consolidando a demolição da antiga aldeia e da velha cidade colonial, não levando em conta, nesse projeto civilizatório, os impactos sociais e ambientais negativos.”

São justamente esses pontos chaves da história que vão servir de propulsores do agravamento das expressões da questão social no Amazonas e contribuir para o surgimento da necessidade de profissionais em Serviço Social na região, que tivessem uma formação voltada para atender aos conflitos emergentes dessa realidade, entre capital e trabalho, entre burguesia e proletariado.

É nesse processo de desenvolvimento econômico na região que não há uma atenção a questões fundamentais, como: as questões ambientais, os mais vulneráveis, pois o foco é lucrar a todo custo, sem olhar ao seu interior, como uma cidade repleta de culturas e diversidades, a qual tem características amazônicas próprias que acabam sendo desprezadas pelo capitalismo.

Pennington (2009), na explanação das histórias entre as cidades portuárias Manaus (Brasil) e Liverpool (Inglaterra), afirma que “Manaus nunca será Liverpool”, frase essa retratada na composição dos brasileiros Torrinho e Aldízio Filgueiras que trazem na música Porto de Lenha: “Porto de Lenha, Tu nunca serás Livepool, com uma cara sardenta e olhos azuis”.

Essa busca por seguir os modelos europeus, guiados pela lógica dos grandes países desenvolvidos, fez com que Manaus – Amazonas, buscasse a todo custo se encaixar em uma realidade que não cabia a ela, uma vez que o clima, a cultura, as expressões linguísticas e econômicas são diferentes, esses aspectos são concedidos de forma literária na letra da música, que buscar trazer que “Porto de lenha” como era nomeada o Porto de Manaus, nunca seria como “Liverpool”, cidade inglesa que estava no auge de sua economia por conta da industrialização, pois cada região tem suas particularidades. É a partir do entendimento de suas respectivas realidades que dever-se-ia trabalhar para o seu crescimento, e não enquadrar em uma realidade que não condiz com sua vivência.

Os impactos desse contexto trazem a Manaus grande volume migratório no final do séc. XIX no processo de transformação de Manaus na capital da borracha, com a presença majoritária de nordestinos fugindo da seca e à procura por qualidade de vida ou simplesmente atraídos pela cobiça da borracha. Benchimol (1999) retrata o crescente fluxo migratório advindo das diversas regiões brasileiras à Manaus, dos estados do Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, entre outros, dando ênfase aos cearenses que atuaram como principais personagens na história da região.

A imigração não foi somente brasileira, mas também estrangeira, de diversas regiões do mundo em destaque, americanos e ingleses, por muitos semelhantes. No seu livro: “O Último Confederado da Amazônia”, Riker (1983) retrata a inserção da família Riker no Brasil, que sai do seu país (Estados Unidos) buscando paz, pós-guerra da secessão. Robert Henry Riker tornou-se pioneiro na história da economia da borracha Amazônica na região do Pará, onde a borracha se expandiu também. Nos seus ricos registros históricos sobre a família, menciona o desprazer de ter conhecido Henry Winckham, o qual, Robert Riker nomeia como o “Carrasco da Amazônia” por ter cometido a biopirataria (termo este inexistente naquele período, mas atualmente seria classificada nesse termos) das toneladas de sementes da *Hevea brasiliensis* que o inglês levou para o oriente, cujos frutos dessa ação, segundo Pennington (2009), contribuíram para o fim do monopólio e a decadência econômica das cidades de Manaus e Belém a partir de 1912.

Os impactos da biopirataria foram considerados um divisor de águas, um marco profundo que transformou o cenário amazonense, trazendo uma crise econômica, social e cultural. Ademais, o inglês que contrabandeou as sementes levou consigo a riqueza, o sustento dos amazônidas, tudo em prol do “grande rei”, o capital. Manaus – Amazonas “foi marcada a ferro e fogo pelas tendências da modernidade capitalista” (CHAVES, 2016, p.34). E as

consequências dessas ações iriam repercutir e impulsionar para o surgimento da primeira escola de Serviço Social na região.

Diante disso, o aumento da onda migratória e do grande fluxo comercial de exportação fez com que o governo local daquele período vislumbrasse a necessidade do desenvolvimento de uma política de transformação urbana. Assim, é imposta uma política de embelezamento na cidade de Manaus. De acordo com Dias (2007), a cidade, no auge da economia da borracha, em 1910, ficou conhecida como: “Paris dos Trópicos” ou “Belle Époque”, exemplificada pelo imponente Teatro Amazonas, que retrata e mantém vivo até os dias atuais o ápice histórico da capital da Borracha, entre outros monumentos modernos e elegantes, frutos dos investimentos do capital por meio da economia principal, do látex (líquido extraído da seringueira para produzir borracha).

Porém, em decorrência da segunda guerra mundial e das alterações no mercado mundial, deu-se o fim da era da borracha na Amazônia. Isto agravou os problemas sociais nas áreas urbanas no Amazonas, gerados pelo crescente número de imigrantes, acentuado nas décadas de 1920, 1930 e 1940, pois ocorreu um processo migratório do interior para capital, com o fim da borracha na região.

Diante do exposto, Montenegro (1986) aborda que as mudanças sócio-históricas e econômicas que a região sofreu proporcionaram o alto índice de doenças que se proliferaram de forma crescente em Manaus, como: lepra, sífilis, malária, tracoma, leishmaniose, mal de chagas, cegueira, surdez, epilepsia e deficiência mental. A questão social<sup>1</sup> se evidenciava na cidade com a situação da prostituição, “o analfabetismo, a tuberculose, a verminose, o paludismo, o desemprego, a carestia de vida, a habitação insalubre, os pântanos dos arrabaldes, a falta de educação higiênica, o álcool” (ARAÚJO, 1941 apud MONTENEGRO, 1986, p. 41). Além dos graves problemas de crianças e adolescentes abandonados que demandavam excessiva entrada no Juizado de Menores.

Ao observarmos o cenário da época, fica elucidado que tudo convergia para uma formação profissional que tinha como propósito qualificar “tecnicamente” as pessoas com o objetivo de combater os desajustamentos sociais, por meio de uma visão humanitária e assistencialista às pessoas que sofriam com a crise econômica que desestabilizou a região.

Perante os acontecimentos, o Governador do Amazonas, na ocasião Álvaro Maia, demandou ao Juiz de Menores André Vidal de Araújo (1898-1975) a elaboração e

---

<sup>1</sup> Ainda que não se fizesse referência ao termo “questão social”, entendemos que os vários problemas sociais originados pelo processo de expansão capitalista na região podem ser compreendidos com resultantes da relação desigual entre capital e trabalho.



implementação de uma política de assistência social para o Estado. Segundo Montenegro (1996), André Araújo, juiz de menores, estudioso da Antropologia, Sociologia, visionário e cristão, apresentou-se eminentemente preocupado em sanar os “males sociais” da sociedade amazonense, fundando mais de 10 entidades de amparo à infância, entre outras medidas, como a construção do “Projeto de Organização da Assistência e Serviço Social do Amazonas”; a partir desse projeto André Vidal defendeu a necessidade e criação da primeira Escola de Serviço Social em Manaus.

Acerca da introdução da política de assistência social, Scherer (1989, p. 67) salienta que as práticas assistenciais que são implementadas nesse período advêm do incômodo das pessoas no centro urbano com as doenças que se manifestavam e eram consideradas como entraves para o desenvolvimento da região. Em outras palavras, as políticas adotadas estavam estreitamente vinculadas à necessidade de conservar e higienizar a cidade, não no sentido de melhorar a vida dos setores mais pobres da região e contribuir para diminuir a desigualdade social, mas como uma resposta às exigências do processo de acumulação.

Essa visão é reafirmada por Dias (2007) que explana que o projeto desenhado para Manaus com espaços amplos, de infraestrutura, e lazer tinha como objetivo afastar os mais desfavorecidos. A política de embelezamento da cidade era direcionada aos privilegiados, em que a elite usufruía da infraestrutura moderna, um verdadeiro fetiche. O poder público aliado aos interesses privados desenvolveu uma política de pressão, excludente e de dominação contra grupos que emergiam na cidade enquadrados nos valores da elite local.

Tanto que a autora destaca que, no período de 1890 a 1920, a maioria da classe era mal remunerada, desempregada, não tinha acesso aos serviços básicos de água potável, rede de esgoto, higiene, educação e saúde, uma verdadeira desigualdade que gerava tensões sociais, demonstrando a falha num projeto de cidadania numa perspectiva política, mais ampla. Hoje, o cenário político e econômico é outro, porém a complexidade em suas particularidades regionais e nacionais, ligadas, por sua vez, à trama de interesses internacionais, pouco mudou. Mas a luta continua, expressada com esperança por (Teixeira (2009, p.35):

A vocação da Amazônia, colegas, é para a abundância, a fartura, a riqueza e a alegria. Tudo aqui convergia para a racionalidade do ser feliz. O capitalismo aqui introduziu a escassez, a pobreza e a humilhação do oprimido. Cabe perguntar: Libertar-te-ás, Amazônia, da ganância do lucro? Se isso acontecer, não acontecerá sem luta! E aí, sim, poderão os amazônidas quiçá cantar com alegria “a saudade de um pedacinho de lua nascendo, de uma cachaça de papo pro ar, de uma batida de remo a passar, de um cheiro bom de peixada no ar, de um pimenta no prato espremida e outra lambada depois no jantar.”

Em síntese, Andrade, Vallina e Gama (2020) elucidam que a criação da escola amazonense surge a partir de questões sócio-históricas, econômicas e culturais na região, como foi elucidado até aqui, destacando-se dois pontos: a) a emergência de vários problemas sociais, econômicos e culturais que surgem na região como consequências da retomada da borracha em Manaus, após a segunda guerra mundial; b) demanda do governador do estado ao Juiz de Menores André Araújo para criação de uma política de assistência social na região para enfrentar os “males sociais” do Estado do Amazonas. Em resposta ao contexto, este vislumbra a necessidade de impulsionar uma formação de técnicos na área social. Para Montenegro (1986, p. 66), fica claro que é “a partir do poder do Estado e para servir a este, que o Serviço Social teve origem no Amazonas”, especificamente em Manaus.

E como se daria a implementação da profissão na região? De acordo com Montenegro (1896), a profissão iniciou ancorada na doutrina cristã e nas bases científicas. Segundo Vasconcelos (2010), há a presença das concepções higienistas e da influência franco-belga, visando a conservação da dignidade humana, princípio tomista presente na formação. O fundador acreditava que os problemas sociais da cidade de Manaus advinham das ideias contrárias à fé, dos pensadores que criticavam os dogmas da igreja católica, da procura excessiva por lucro e o declínio das instituições sociais.

Portanto, a base ideológica do Serviço Social amazonense não divergia da base nacional do Serviço Social no Brasil. Como apresentam Lima e Vallina (2017, p. 28):

As perspectivas teórico-metodológicas que imprimiram abordagens e ações políticas particulares na formação profissional não podem ser dissociadas nem da dinâmica das relações de expansão e acumulação capitalista, fundamentais no processo de maior ou menor receptividade de uma matriz de pensamento; e nem, dos diferentes atores sociais e políticos envolvidos na constituição e desenvolvimento da profissão em cada local e momento em particular.

Montenegro (1986) aborda que André Araújo se dedicou ao planejamento da primeira escola de serviço social em Manaus. Em seu engajamento participou em 1941 do “Primeiro Congresso Brasileiro de Direito Social”, realizado em São Paulo, no qual manteve proximidade com o grupo da Escola de Serviço Social de São Paulo.

O juiz se inspirou na escola de São Paulo, no viés da Doutrina Social da Igreja Católica. Apesar da influência da escola paulistana, a autora cita que o modelo implementado na escola manauara passa por mudanças, uma adaptação às condições locais da região norte.

O que não surpreende é o viés católico, pois André Araújo era militante dos movimentos da igreja católica em Manaus e ele expressava na introdução do projeto a justificativa do seguimento da linha católica, na qual afirmava que, sem a orientação cristã como base, nada se poderá fazer para dar soluções aos problemas sociais, sendo a espiritualidade cristã a solução para compreensão dos males e prevenção da futura geração desses males sociais.

A primeira Escola de Serviço Social de Manaus é considerada um marco histórico para o Serviço Social na região. E começa de acordo com Montenegro (1986, p. 77):

No início de 1939 já existisse um grupo de estudos de problemas sociais, que se reunia no “círculo Operário”, fundado pelo próprio André Araújo, e cujo objetivo era “atender à necessidade de organização operária e preparação de trabalhadores para a sindicalização preconizada pelo Ministério do Trabalho”. Em 16 de novembro de 1940, a Escola de Serviço Social de Manaus começou a funcionar no próprio Círculo Operário, mas sua fundação oficial só ocorreria no ano seguinte, em 15 de janeiro de 1941.

Conforme a autora, a Escola de Serviço Social teve início de funcionamento nas salas disponibilizadas pelo Grupo Escolar Marechal Hermes. Em seguida, foi transferida para o prédio da Justiça Tutelar de Menores, depois o governo do estado cedeu o prédio onde antes funcionava a Escola Premunitória Bom Pastor, até mais tarde a prefeitura conceder um terreno localizado na Avenida Getúlio Vargas como apresentado na figura 01 abaixo, no modelo da escola de São Paulo para a formação de pessoas que atuariam no enfrentamento da miséria, enfermidades, dentre outras mazelas.

Imagem 01 – Primeira Escola de Serviço Social do Amazonas



Fonte: ARAÚJO, 2009 apud DUARTE, p. 199.

A autora relata que o curso era oferecido de modo gratuito e contava com um corpo docente voluntário, e embora a escola recebesse doações, apenas em 1948 passaria a ocupar um prédio próprio e somente em 1956 passou a remunerar o corpo docente.

Para Andrade, Vallina e Gama (2020), o conhecimento adquirido na escola amazonense seria apenas um aprimoramento das características próprias do aluno, que já deveria ter uma “vocação”, “personalidade” e “conhecimento dos problemas sociais” para servir.

Por isso, a profissão era vista como vocação de dedicação ao próximo, mais forte do que uma atividade remunerada, em que o discente era designado a servir, pois este tem boas intenções, como se os (as) alunos (as) tivessem nascido e sido escolhidos (as) para isso. Montenegro (1986) retrata a busca em formar profissionais sociais tanto em nível moral quanto técnica.

Esse aspecto é retratado pela autora a partir de entrevistas com os ex-alunos da primeira Escola de Serviço Social de Manaus formados entre 1941 e 1945. Nestas entrevistas, a autora indagava os ex-alunos quanto aos objetivos da formação profissional que era conduzida pela Escola Serviço Social de Manaus. Entre as várias falas, destacamos de uma ex-aluna que relatou: “Aprendíamos de tudo um pouco. O objetivo, acho, era estarmos bem formadas moralmente e bem preparadas do ponto de vista técnico.” (MONTENEGRO, 1986, p. 103). A partir dessa fala vislumbramos que, através da corrente teórica positivista, a escola de Serviço Social passa a formar alunos com intuito de “normatizar” a vida dos indivíduos (COSTA, 1995).

Após a formação, os profissionais estariam aptos a exercer a profissão em instituições tanto públicas quanto privadas. O curso idealizado tinha na sua matriz disciplinas “teóricas e estágios práticos” (MONTENEGRO, 1986, p. 81), que eram ministradas durante dois anos de curso e divididas da seguinte forma:

Quadro 02 – Disciplinas do curso de Serviço Social em Manaus no ano de 1941

1º ano	2º ano
Sociologia	Psiquiatria;
Psicologia Social e Pedagogia Social	Puericultura;
Biologia Aplicada à Educação	Nutrição;
Higiene;	Psicotécnica;
Estatística;	Prática do Trabalho Social;
Economia Política e Social;	Enfermagem.
Direito.	Psiquiatria.

Fonte: Adaptado de MONTENEGRO (1986, p. 81-82).

Montenegro (1986) ressalta que para ingresso na escola era necessário ter idade superior a 18 anos completos e inferior a 40 anos, curso secundário (que seria atualmente entendido como ensino médio), idoneidade moral, atestado de sanidade física e mental, e, para o sexo masculino, certidão de alistamento militar.

O quadro 02 nos apresenta um grande quantitativo de disciplinas referentes à área da saúde que vinha reforçando a presença da influência higienista também na escola. Lima e Vallina (2007) ressaltam que, das matérias ofertadas na matriz curricular apresentado no quadro 02, destacam-se cinco: Higiene, Puericultura, Psicologia, Psiquiatria e Nutrição, pela relação com a interpretação e aplicação do Higienismo na Amazônia.

Ao nos debruçarmos sobre essa formação, é necessário entender que os discentes cursavam disciplinas que fugiam da perspectiva política e crítica, pois, como mencionado anteriormente, este curso foi criado pelo estado e para a este servir, e isso se faz evidente nas disciplinas.

Outro ponto relevante, é que, apesar de as maiores influências sobre o currículo serem da Escola de São Paulo, notamos também influência modesta da Escola do Rio de Janeiro em disciplinas como: Nutrição, Enfermagem, Psiquiatria, Puericultura, características do currículo da escola do Rio, que teve estreita conexão e influência das profissões de Medicina e Direito. De acordo com Vasconcelos (2010), apresentava explícita herança do movimento higienista, e por isso veremos mais adiante certa semelhança entre os currículos da Escola de Manaus e da primeira Escola de Serviço Social de Porto Alegre. Vale acrescentar que não houve necessidade de detalhar os currículos da Escola de São Paulo e Rio, pois este não é o foco dessa dissertação, mas viu-se necessário citar alguns elementos para melhor compreensão do leitor.

Montenegro (1986) traz a fala de alguns ex-alunos da primeira Escola de Serviço Social de Manaus acerca da relação do currículo e os problemas sociais da região. Algumas falas de ex-alunos retratavam que: “a escola era voltada para as problemáticas da região sim. Inclusive havia muita parte prática”; “Acho que o currículo foi criado pensando nos problemas que enfrentaríamos. O desdor. André Araújo tinha muito conhecimento desses problemas.” (MONTENEGRO, 1986, p. 101).

Como aponta Montenegro (1986, p.112), cerca de 74,07% consideravam haver correlação entre o currículo e os problemas específicos da região. A expressiva porcentagem denota a importância e urgência naquele período das disciplinas serem voltadas para o domínio de determinados conhecimentos que permitissem compreender os problemas da região.

Vale destacar que, ao voltarmos nosso olhar ao currículo que formou as primeiras assistentes sociais no estado, não iremos identificar a questão ambiental como importante, apesar de todos os ataques do capitalismo internacional com a biopirataria, desmatamento, nessa contínua imposição de um modelo europeu no Amazonas, que afetou principalmente os povos tradicionais.

Essa análise somada às falas das alunas nos faz chegar à conclusão que não se pretendia atacar e nem tampouco conhecer as origens dos problemas sociais existentes, somente caracterizá-los e saber lidar com as suas consequências. Ao olharmos os temas dos estudos das teses dos alunos de 1941-1945, identificamos produções nos campos da medicina, da saúde pública e da filosofia (MONTENEGRO,1986).

Somente anos mais tarde com a gradual mudança teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa no interior da profissão é que temática ambiental se torna importante para o curso nessa região, que passará a olhar para além da aparência, na busca de desvelar a essência da realidade, tanto que se criará o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS/UFAM) para atender as demandas locais, por meio de políticas públicas voltadas para a questão socioambiental.

A criação da Escola de Serviço Social de Manaus se deu enquanto uma resposta às condições sócio-históricas e políticas da sociedade amazonense, em que o estado queria solucionar ou amenizar, sob essa vigência de ajustamento social, sem reflexão do fazer profissional, da leitura da realidade, somente no atendimento imediato das demandas emergentes. Podemos afirmar que o Serviço Social no Amazonas teve um viés higienista e positivista como apresentado nas disciplinas. A matriz doutrinária católica foi expressa na forma de orientar as primeiras assistentes sociais no estado, mesmo que isso não fique expresso nas disciplinas. (MONTENEGRO, (1986, p. 81-82).

Andrade, Vallina e Gama (2020) salientam que mais tarde, em 1968, por meio da Resolução 2/68, de 19 de fevereiro de 1968, a Escola de Serviço Social foi incorporada oficialmente à Universidade do Amazonas (UA), nomeada atualmente por Universidade Federal do Amazonas (UFAM), até a década de 1980, a UFAM era a única instituição formadora de assistentes sociais em Manaus.

Contudo, os autores explanam que a partir de 1990 ocorreu um aumento no número de vagas, gerado pelo surgimento das primeiras instituições privadas a ofertarem o curso de Serviço Social, na cidade de Manaus. A primeira instituição privada a oferecer o curso foi o Instituto Cultural de Ensino Superior do Amazonas – ICESAM, que tinha como nome fantasia

Faculdade Objetivo, somente no ano de 2004, quando se credenciou como Centro Universitário, passou a ser intitulada Centro Universitário do Norte – UNINORTE. Esta, em 2008, passou a integrar a rede *Laureate Internacional Universities* (LIU), e, recentemente, em novembro de 2019 passou a fazer parte do Grupo Ser Educacional, de acordo com o site da UNINORTE (2020).

Após conhecer as rotas dos vastos rios manauaras, redirecionamos nossa atenção às rotas da região sul do país, mais especificadamente, da cidade de Porto Alegre. Nós os convidamos a conhecer conosco a origem da primeira Escola de Serviço Social em Porto Alegre. Por isso, preparem os seus chimarrões! Partimos da referência ao mate (o chimarrão<sup>2</sup>), pois este, na cultura gaúcha, simboliza um momento de troca e partilha, considerado por Noernberg (2012) como a “bebida da hospitalidade”. Nesse propósito de partilha e aprendizado, convidamos a todos (as) a traçarmos juntos as rotas marítimas dos porto-alegrenses em direção ao surgimento da pioneira Escola de Serviço Social em Porto Alegre.

Antes de mais nada, é importante conhecermos um pouco do contexto regional, as questões sócio-históricas, econômicas e políticas do Rio Grande do Sul, nas décadas de 1930 a 1940. Para Hoepner (2017, p. 67), antes de situar os rios da formação profissional em Serviço Social na região, é necessário conhecer o:

processo histórico cujo desenvolvimento demarca as transformações na sociedade brasileira decorrentes do processo de industrialização intensificado no contexto do pós-primeira guerra mundial. Não obstante, os primeiros passos do Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul acompanham um processo de ampliação e requisição de profissionais do Serviço Social a partir do seu processo de institucionalização demarcado em meados da década de 1940 do século XX.

A forma de articulação do Rio Grande do Sul com a economia nacional pouco se altera no período 1930-50, de modo que essa relação parece guardar certa estabilidade ao longo de toda primeira metade do século XX. As bases do crescimento econômico do estado consistiram na manutenção de seu papel de exportador agropecuário e agroindustrial.

Diante disso, entre as medidas institucionais que visavam à expansão industrial e à acumulação capitalista, situaram-se aquelas orientadas para a promoção e controle da massa

---

<sup>2</sup> Bebida que é símbolo do Rio Grande do Sul, o chimarrão é um legado dos índios Guaranis. Este está presente no cotidiano dos gaúchos, é uma das tradições mais representativas deste povo. Também conhecida como mate, o chimarrão tem como sinônimo a hospitalidade e a amizade do gaúcho.

trabalhadora. As relações capital-trabalho eram conflituosas e os movimentos reivindicatórios das organizações operárias se tornavam cada vez mais combativos.

Bulla (2008) aborda como marco em Porto Alegre, as mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na região com a criação em 1935, da Secretaria de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, que passou a gerenciar a distribuição de subvenções, relativos à Educação, à Saúde Pública e à Assistência Social. Nesse período, o inspirador das iniciativas do governo do Rio Grande do Sul na área social, Alberto Pasqualini, teve grande atuação com a proposta de Política Social para o Estado, o qual delegava: “a incorporação das populações ‘marginalizadas’ à vida econômica, a assistência às crianças e adolescentes em situação de abandono e o auxílio às entidades privadas de Assistência Social”. (BULLA, 2008, p. 6).

Diante disso, no Rio Grande do Sul, vislumbramos que as ações do Estado, na área social, não foram muito efetivas. Assim, verifica-se que as organizações particulares, em especial as orientadas pela Igreja Católica, tomavam para si a responsabilidade não cumprida pelo Estado na área de assistência ao trabalhador e ao desamparado, sejam: pobres, velhos, doentes, menores abandonados etc. Outro aspecto importante a mencionar é o surgimento das medidas federais centralizadoras, que assumiam o controle das ações relativas ao trabalho e ao capital, influenciando diretamente no processo de acumulação capitalista. O Estado, de acordo com Bulla (2008, p.11):

não conseguia atender, contudo, as necessidades sociais e educacionais da população mais carente, que vivia à margem do desenvolvimento econômico. Crescia o êxodo rural e os centros urbanos inchavam, dando lugar aos aglomerados de [sub-habituação], coincidindo com o processo de aceleração do crescimento industrial. O papel das instituições particulares, em especial o das obras assistenciais, continuava importante. O Estado, não conseguindo cumprir o seu papel social e desobrigando-se, em parte, do cumprimento de suas funções, permitia que se criassem essas instituições de assistência social e, na medida do possível, até as estimulava com algumas concessões. Houve, na realidade, um notável incremento de obras assistenciais, em especial das particulares, a partir da década de 1940, tentando fazer frente às crescentes necessidades da população menos favorecida.

Diante disso, a autora cita como importante passo para a assistência social no estado a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA) no ano de 1942, que teve papel fundamental na colaboração com o Estado na prestação de serviços assistenciais, tendo nos primeiros anos de serviços o foco na assistência às famílias dos brasileiros que combatiam na Segunda Guerra Mundial. Ao fim da Guerra, seu foco retornou para população mais necessitada.



Assim, com o crescente número de instituições sociais, na década de 1940, evidenciaram-se os problemas em torno do movimento assistencial, em destaque: a falta de coordenação e de intercâmbio das instituições sociais, com a consequente dispersão de esforços e a malversação dos recursos públicos e privados aplicados.

É mediante esses acontecimentos que nos anos de 1940, uma década depois do surgimento das primeiras escolas de serviço social no Brasil, acompanhando as transformações sociais, econômicas, e políticas do país e as influências das primeiras escolas de Serviço Social que surgem no Brasil, nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro na década de 1930, emergiu a Escola de Serviço de Porto Alegre.

Contudo, Villar (2015) expõe que, mesmo integrando as experiências do país, o processo de implementação da escola de serviço social no Rio Grande do Sul aconteceu com algumas especificidades derivadas dos aspectos regionais e históricos diferentes do eixo central do país.

Hoepner (2017) explana que a primeira Escola de Serviço Social em Porto Alegre emergiu decorrente das inquietações advindas na V Semana da Ação Social, realizada em Porto Alegre no ano de 1944. A mobilização feita nesse evento contou com a participação de um grande público das elites católicas e autoridades local e regional, bem como, de acordo com João e Clemente (1995), com um quantitativo expressivo de militantes e de instituições católicas que atuavam no campo social, como: o presidente da Federação dos Círculos Operários Católicos do Rio Grande do Sul, Belmonte Macedo, funcionário da Viação Férrea do Rio Grande do Sul, além de personalidades de todo o País que estavam preocupados com a questão social na região.

Para os autores, a área de assistência social reclamava por melhores atendimentos pela parte da sociedade e da Igreja Católica. Portanto, a V Semana de Ação Social abriu espaço para o clamor urgente e discussão da possibilidade de se almejar e fundar em Porto Alegre, juntamente com Faculdades Católicas já existentes, a primeira Escola de Serviço Social na região. Nas palavras de João e Clemente (1995, p. 9), “a voz de Aylida Pereira, do Instituto Social do Rio de Janeiro, ecoou profundamente nos corações do Ir. Afonso, de Laudelino Teixeira de Medeiros e de Mário Goulart Reis”. Aylida foi considerada uma personalidade importante na V Semana, que passou a mediar contatos posteriores com Mário Reis, tendo em vista o interesse na criação da nova Escola de Serviço Social na região. Assim, as decisões tomadas na V Semana de Ação Social proporcionaram a fundação da primeira Escola de Serviço Social de Porto Alegre.

Bulla (2008) nos apresenta que a profissão de Serviço Social que surgia em terras gaúchas tinha em seu cerne a ideia de superação da assistência, trazida do centro do país. Tinha-se a necessidade de organização e de racionalização da assistência. Nos desfechos realizados no evento da V semana, fica claro que a ideia era fundar o curso idêntico ao Instituto Social do Rio de Janeiro, portanto, a primeira Escola de Porto Alegre, passa a ter a orientação católica vinda do Rio de Janeiro, as discussões e apoio dos intelectuais católicos gaúchos que marcaram presença na V semana da Ação social e mais tarde da Escola de São Paulo, com os docentes que foram lecionar na Escola de Serviço Social de Porto Alegre. À vista disso, a V Semana de Ação Social foi considerada um marco histórico importante na ideia e fundação da Escola de Serviço Social de Porto Alegre. Conforme João e Clemente (1995, p.88):

No dia 25 de março de 1945, na sede da Faculdade Católica de Filosofia, à Praça Dom Sebastião, nº 2, reuniram-se os senhores Irmão Afonso, Irmão Faustino João, Irmão José Otão, Dr. Mário Goulart Reis e o Dr. Francisco Casado Gomes; ficou resolvida, naquela data, a fundação da Escola de Serviço Social. Ato contínuo, o Irmão Afonso nomeou o Dr. Mário Goulart Reis para exercer a Direção da Escola, a União Sul Brasileira de Educação e Ensino assumia a responsabilidade de mantenedora. Na mesma reunião foram tomadas algumas medidas tais como a escolha do corpo docente, organização do plano de propaganda, estabelecimento de exigências para a matrícula, a necessidade de convidar a Prof<sup>a</sup> Germaine Marsaud, Diretora do Instituto Social do Rio de Janeiro, para ministrar aulas e dar orientações sobre o funcionamento da nova Escola. O secretário nomeado pelo Irmão Afonso foi o Dr. Francisco Casado Gomes.

Assim, em 25 de março de 1945 surge a primeira Escola de Serviço Social de Porto Alegre (ESSPOA), com vinculação às Faculdades Católicas. Com o surgimento da escola e acompanhando as exigências sociais da época, foram criadas as pioneiras Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1940), a Escola de Serviço Social (1945) e a Faculdade de Direito (1947). Os irmãos Maristas ingressaram com a entidade civil, União Sul-Brasileira de Educação e Ensino, e solicitaram ao Ministério da Educação a equiparação de universidade. Pelo decreto nº 25.794, de 9 de novembro de 1948, assinado pelo presidente Eurico Gaspar Dutra, as Faculdades passaram a constituir a Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a primeira criada pelos Irmãos Maristas no mundo. (PUCRS, 2020).

No dia 1º de novembro de 1950, o Papa Pio XII, atendendo à solicitação da Mantenedora e do Arcebispo Dom Vicente Scherer, outorgou à universidade o título de pontifícia. Com isso, passou a ser denominada de Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A titulação recebida marcou a união e o filial devotamento à Santa Sé. Em 7 de março de 1951, foi instalada solenemente a PUCRS, a terceira pontifícia do Brasil. (PUCRS, 2020).

De acordo com VILLAR (2015) a ESSPOA apresentava uma característica que a diferenciava de outras escolas no Brasil:

Diferentemente das outras escolas de Serviço Social brasileiras, que eram dirigidas por mulheres, aqui no estado a criação da primeira escola foi de responsabilidade de um grupo de homens, líderes católicos, que possuíam sólida formação social e intelectual, os quais foram responsáveis também pela direção da mesma, por um determinado tempo. No início a escola era regida por estatuto próprio e escolhia seus diretores, o que divergia dos outros cursos de faculdade católica (VILLAR, 2015, p. 115).

Segundo Villar (2015), a Escola de Serviço Social teve como primeiro diretor o Dr. Mário Goulart Reis, que era o engenheiro e permaneceu no cargo de diretor da escola até 1952. O interesse do Dr. Mário Reis pela criação da escola de serviço social em Porto Alegre foi despertado, de acordo com relatos de assistentes sociais, da sua aproximação com os vários problemas sociais que passava o estado, além deste ser o Chefe do Departamento de Pessoal da Viação Férrea do Rio Grande do Sul, que tinha objetivo de interligar o transporte de passageiros e de produção agrícola, do rural para o urbano no estado. Sua condição de importante ferroviária influenciou diretamente no desenvolvimento econômico e cultural da cidade, agindo de forma significativa sobre a expansão e consolidação da forma urbana. (FACCIN, 2014).

Como apresentado por Villar (2015), João e Clemente (1995), discorrem que novamente a congregação dos Irmãos Maristas abria as portas para a fundação de novo instituto superior de ensino, dessa vez atendendo a demanda de formação de mão de obra especializada na assistência social dos funcionários da Viação Férrea do Rio Grande do Sul, que se destacava como forte influência no desenvolvimento da região central do estado naquela época.

É importante salientar que, acerca da realidade amazonense, diferente da Escola de Porto Alegre, algumas informações mais detalhadas sobre a escola – como foi sua incorporação à Universidade do Amazonas (UA) atualmente conhecida como UFAM; seu primeiro diretor, o funcionamento, a remuneração dos professores – estão sendo adquiridas a partir de 2021 por meio da pesquisa quem vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa ESTRADAS, da UFAM, intitulada: “Serviço Social no Amazonas entre sombras e luzes: historiografia, formação e trabalho profissional”, que futuramente nos trará à luz, de forma mais detalhada, a conformação da formação profissional em Serviço Social no Amazonas. É uma pesquisa que, certamente, contribuirá para a historiografia da profissão, visto que, até o momento, mesmo decorrido algumas décadas, a dissertação de Montenegro continua a ser a referência mais consistente sobre a origem da formação em serviço social no estado.

Ao retornamos à Escola de Serviço Social de Porto Alegre, portanto, esta fez parte e colaborou na caminhada da construção da PUCRS. Em meio a esse processo, Bulla (2008) aborda que a Escola de Serviço Social em Porto Alegre, a primeira no Rio Grande do Sul, seguiu os mesmos princípios das demais escolas de Serviço Social pioneiras no país, guiadas pelas fortes influências da Doutrina Social da Igreja e nas concepções franco-belgas, logo em seguida, um pouco mais tarde chegaria ao Brasil a influência americana, que proporcionaria em todo o país “a passagem de uma postura mais vocacional e apostólica, com bases humanistas e cristãs, para uma outra, mais profissional, que se pretendia orientar pela racionalidade científica e pelo aprimoramento técnico” (BULLA, 2008, p. 15).

E para conhecermos um pouco melhor a caminhada do Serviço Social em Porto Alegre, Villar (2015) nos apresenta as disciplinas do currículo cursadas pela primeira turma formada na Escola de Serviço Social no Rio Grande de Sul. Segue abaixo a divisão:

Quadro 03 - Disciplinas do currículo da turma de Serviço Social em Porto Alegre

1ª Série (1945)	2ª Série (1946)	3ª Série (1947)
Anatomia	Higiene*	Doutrina Social da Igreja
Alimentação (Nutrição)*	Direito Penal*	Ética Profissional
Enfermagem*	Direito Social*	Organização do Trabalho
Patologia Puericultura*	Iniciação Jurídica	Religião, Serviço Social
Higiene Geral*	Legislação de Menores	Círculos de Estudos
Direito Civil*	Sociologia*	Reuniões de Grupo
Sociologia*	Estatística*	Prática de Serviço Social
Economia Política*	Contabilidade	
Psicologia*	Psicologia*	
Ética	Ética	
Religião	Religião	
Biblioteconomia	Educação Familiar	
Prática de Serviço Social*	Círculos de Estudos	
Patologia Puericultura*	Reuniões de Grupo	
	Prática de Serviço Social*	
	Curso Intensivo de Serviço Social	

Fonte: Adaptado de BULLA (1992, p.282). \*disciplinas que se assemelham e/ou são iguais aos identificados no currículo do 1 e 2º ano da Escola de Serviço Social de Manaus (destaque nosso).

Ao olharmos para o quadro 03 das disciplinas da Escola de Porto Alegre, vislumbrarmos uma semelhança com as disciplinas do primeiro e segundo ano da Escola de Serviço Social de Manaus, referenciados no quadro 02 na página 49, o que nos denota que mesmo seguindo modelos de escolas diferentes, ambas receberam influências tanto da Escola de São Paulo quanto do Rio de Janeiro, o que diferencia é o grau de intensidade dessa presença em cada currículo.

As disciplinas que se apresentaram iguais entre as escolas foram: Alimentação (Nutrição), Enfermagem, Higiene, Sociologia, Estatística, Economia Política; As disciplinas que se apresentam semelhantes, são: Direito Civil, Direito Penal, Direito Social, Economia Política, Higiene Geral, Patologia Puericultura, Psicologia, Prática de Serviço Social.

A escola de Manaus guiada pela Ação Católica da Doutrina da Igreja sustentou a prática profissional nas problemáticas sociais, e de forma modesta nas concepções higienistas em algumas disciplinas voltadas à área da saúde.

No currículo de Porto Alegre, evidenciam-se mais disciplinas com base em influências de outras áreas como Direito e Medicina, são elas: Direito Civil, Direito Penal, Direito Social, Iniciação Jurídica, Legislação de Menores, Economia Política, Higiene, Enfermagem, Patologia Puericultura, Higiene Geral, Patologia Puericultura, Alimentação (nutrição), Psicologia, o que caracteriza uma maior presença da Escola do Rio de Janeiro.

Isto nos leva a entender que os primeiros profissionais em serviço social da Escola de Porto Alegre eram mais capacitados a atender as demandas que se originavam dos “problemas sociais contemporâneos”. Naquela época, o Serviço Social que emergia tinha uma formação com cariz assistencialista, messiânico, com formação de cunho vocacional, moral e doutrinária, o que foge da real e verdadeira função do que se encontra a profissão atualmente.

Villar (2015) aborda que, além das disciplinas acima mencionadas, era cobrado no final da graduação um Trabalho de Conclusão de Curso, escrito e defendido oralmente perante uma banca composta por professores do curso, e, pelas direções ou chefias dos campos de estágios dos formandos. A primeira Colação de Grau ocorreu no ano de 1948, com onze concluintes, todas do sexo feminino. Somente a turma de 1951 teve o primeiro formado do sexo masculino (REALI, 1989).

A autora acrescenta que, principalmente durante o período inicial de funcionamento da Escola de Serviço Social de Porto Alegre, o currículo teve várias alterações. Em decorrência da dificuldade de encontrar docentes para as disciplinas específicas de Serviço Social e orientação de estágios práticos, essas matérias não foram oferecidas no primeiro ano, entretanto, no ano seguinte ocorreram recuperações desses conteúdos, quando houve a contratação de uma professora assistente social do Instituto Social do Rio de Janeiro, que residiu em Porto Alegre por alguns meses. No ano de 1947 foram contratadas duas assistentes sociais, uma professora da Escola de Serviço Social de São Paulo e outra do Instituto Social do Rio de Janeiro.

Bulla (2008) relata também que os novos profissionais fundaram, em 1949, a seção do Rio Grande do Sul da Associação Profissional dos Assistentes Sociais, com o objetivo de

promover a elevação do prestígio da profissão e de defender seus interesses, associando-se aos demais núcleos da Associação Brasileira de Assistentes Sociais. A Escola de Serviço Social participava da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social e se fazia representar em Congressos Nacionais e Internacionais na área.

Em 1950, o curso de Serviço Social já oferecia em seu quadro de profissionais, para lecionar disciplinas específicas e orientar os alunos dos estágios práticos realizados em obras sociais, professores com graduação em Serviço Social (BULLA, 1992).

Reis (1949), ao relatar acerca das primeiras turmas formadas pela Escola de Serviço Social no Rio Grande do Sul, aponta que essas tiveram muitos enfrentamentos, pois tinham a árdua tarefa de inserir mudanças nas ações assistenciais no estado, de tornar a profissão reconhecida, e lutar por um espaço que antes era ocupado por pessoas de menor qualificação e por voluntários. Sem dúvidas, as profissionais formadas pela primeira Escola de Serviço Social de Porto Alegre tiveram um papel fundamental para a expansão, reconhecimento e desenvolvimento da profissão na região do Rio Grande do Sul, verdadeiras pioneiras da profissão no Estado. Assim, Villar (2015. p.118):

destaca o prestígio crescente da profissão, gerando rápida absorção de assistentes sociais no mercado de trabalho, tanto público como privado. Em poucos anos houve uma grande difusão do Serviço Social em território gaúcho, no ano de 1953 já registrava a presença em vinte e seis instituições sociais, na capital do estado. Mas esse fato não pode ser analisado isoladamente, os processos de legitimação e institucionalização do Serviço Social no sul estão ligados com processos semelhantes dos eixos centrais do Brasil, onde os efeitos da política social e populista de Getúlio Vargas tiveram mais notoriedade. A partir desse direcionamento, a profissão como ensino especializado foi beneficiada pelo contexto histórico conjuntural, abriu-se novos espaços no mercado de trabalho e condições para uma expansão acelerada de cursos de graduação na área.

Vale destacar que a formação de assistentes sociais no estado do Rio Grande do Sul permaneceu por mais de dezessete anos limitada à oferta de apenas um curso, da Faculdade de Serviço Social da PUCRS.

Posteriormente, outras possibilidades de acesso à graduação na área surgiram: no ano de 1962 a Universidade Católica de Pelotas (UCPel) implantou o curso, essa foi a primeira oferta no interior do estado; a Universidade de Caxias do Sul (UCS) fundou o curso em 1976; a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em 1980, no município de Canoas; e, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), da cidade de São Leopoldo, no ano de 1984. Cabe sublinhar que essas IES ficaram por um longo período como as únicas opções de curso de graduação em Serviço Social no estado. Doze anos após, em 1996, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), fundou o curso em Frederico Westphalen, e no ano seguinte, em 1997, a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). O Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), de Santa Maria e a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC),

implantaram o curso no ano de 2000. Encerrando o século XX com o curso ofertado em nove IES, todas privadas. (VILLAR, 2015, p. 119-120).

Ao contrastar a breve história das origens da formação em Serviço Social em Manaus em Porto Alegre, percebe-se que esses municípios tiveram em suas origens aproximações: pois as escolas nas regiões emergiram a partir das expressões da questão social de suas respectivas regiões, seguindo a vertente da Doutrina Social da Igreja Católica como orientações das escolas; ambas as regiões procuraram implementar uma política de assistência social na época com o viés assistencialista, em virtude das demandas sociais que se evidenciaram, levando em conta o contexto social e econômico das regiões que proporcionaram a criação das escolas se diferenciem.

Os primeiros currículos de ambas as escolas guardam semelhanças entre as disciplinas. Além disso, visualiza-se, no século XX, a predominância por um longo tempo de uma única instituição em suas respectivas capitais: em Manaus de uma instituição pública e em Porto Alegre de uma instituição privada. A formação profissional nesses municípios passou por grandes mudanças com o surgimento das novas instituições no século XXI.

No que tange às particularidades, podemos mencionar que a primeira escola de Serviço Social de Manaus foi influenciada pela Escola de São Paulo e a pioneira escola de Porto Alegre pela Escola do Rio de Janeiro. Ademais, Manaus teve sua primeira escola de Serviço Social apoiada pelo poder público estadual, sendo posteriormente incorporada a uma federal pública; enquanto Porto Alegre teve sua primeira escola fundada numa instituição privada, e somente sessenta e um anos depois teve uma instituição pública na sua região, assunto este que iremos sinalizar no mapa da viagem no item 1.3, no qual trataremos do curso do rio da formação em Serviço Social de Manaus e Porto Alegre, apresentando o público e o privado no cenário já contemporâneo.

### **1.3 O mapa da viagem: a configuração atual das IES pública e privada do rio (MAO) e do mar (POA)**

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

Karl Marx

Após conhecermos a origem das rotas dos cursos dos rios da formação profissional em Serviço Social de Manaus e Porto Alegre no século XX, avistamos pontos de referência que nos ajudaram a nos mantermos no percurso seguro da viagem, passaremos agora ao mapa da viagem, conhecida como carta náutica, que contém informações importantes para os navegadores, como a profundidade da água em determinada região ou pontos onde pode haver rochas e outros perigos submersos, sendo um momento de conhecer por onde passa atualmente no século XXI o curso do rio da formação profissional de Manaus e Porto Alegre.

Inicialmente apresentaremos um panorama dos estados acerca das IES que oferecem os cursos de serviço social nas esferas pública e privada, nas modalidades: presenciais, de ensino a distância e semipresencial, como forma de situar o leitor do contexto macro das IES nos estados para, enfim, direcionarmos-nos ao foco deste item, que é conhecer UFAM e PUCRS, de Manaus a Porto Alegre, pois a partir do recorte metodológico pensado, trabalharemos com as duas IES mais antiga de cada estado do Rio Grande do Sul, a PUCRS e do Amazonas, a UFAM.

Manaus até 1990 apresentava somente 2 instituições de ensino que ofertavam o curso de Serviço Social: 1 universidade pública, (a primeira escola de Serviço Social no estado) e uma instituição privada. A partir do mapa de viagem traçado, saímos das décadas 1920 a 1990 e nos aproximamos dos anos 2000 até a atualidade em Manaus, quando nos deparamos com o *boom* dos cursos de natureza privada nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. Seguindo a tendência nacional de ampliação do nicho do mercado educacional, na década de 2000 tem-se uma mudança veloz na formação em Serviço Social no Amazonas, com o incremento de várias IES privadas com cursos na modalidade presencial, como podemos observar no quadro 04:

Quadro 04 – IES na modalidade presencial em Manaus pública e privada e ano de fundação nos anos de 2000

<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Fundação</b>	<b>Natureza</b>
Universidade Federal do Amazonas – UFAM*	1941	Pública
Centro Universitário do Norte – UNINORTE	1998	Privada
Faculdade Salesiana Dom Bosco – FSDB	2002	Privada
Faculdade Metropolitana de Manaus – FAMETRO	2003	Privada
Escola Superior Batista do Amazonas – ESBAM	2005	Privada
Faculdade Martha Falcão – FMF	2007	Privada
Universidade Paulista – UNIP	2008	Privada
Estácio do Amazonas – ESTÁCIO	2009	Privada

Fonte: ANDRADE, VALLINA E GAMA, 2020, p. 30.

\*Foram criados um curso noturno em Parintins no ano de 2007 e outro na capital em 2009.

Como mencionado, foi criado um curso noturno no município de Parintins em 2007, localizado na microrregião do Baixo Amazonas, foi fruto da criação do Programa de



Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo governo federal, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e após dois anos de sua criação, surgiu o curso noturno em Manaus, com aprovação do projeto pedagógico do curso de Serviço Social Noturno e a reformulação do currículo do curso diurno. Destaca-se que ambos os cursos foram frutos do REUNI, e, também, da demanda da sociedade, uma vez que o curso de Serviço Social em Manaus era vespertino, o que inviabilizava o acesso de muitos trabalhadores ao curso (ANDRADE, VALLINA E GAMA, 2020).

Tal discussão corrobora com o pensamento Pereira (2018), que as lutas pelo acesso ao ensino superior têm sido fortes, porém o retorno oferecido é voltado aos interesses do capital/burguesia, uma vez que os investimentos que são disponibilizados para o setor privado acabam encurtando os recursos que poderiam ser investidos nas universidades públicas.

Assim, o avanço do privado e expansão do ensino público a partir de 2000 se deram por meio de programas de apoio como: Universidades para todos (PROUNI), Financiamento Estudantil (FIES) e REUNI que acabou favorecendo o crescimento do número de vagas e o quantitativo de instituições de ensino superior (IES) em todo o país e inclusive no estado do Amazonas, tendo os seus prós e contra como mencionado anteriormente.

Atualmente, a oferta do curso presencial está quase que restrita à capital (Manaus) do Estado do Amazonas com 8 IES Privadas, com somente 1 curso em funcionamento no interior, o qual é garantido pela IES Pública no município de Parintins por meio do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), unidade da Universidade Federal do Amazonas, conforme no quadro 05.

Quadro 05 – IES na modalidade presencial no 2º semestre de 2020

<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Município</b>	<b>Natureza</b>
Universidade Federal Do Amazonas – UFAM	Manaus e Parintins	Pública
Centro Universitário Do Norte – UNINORTE	Manaus	Privada
Faculdade Salesiana Dom Bosco – FSDB	Manaus	Privada
Universidade Nilton Lins – UNILTONLINS	Manaus	Privada
Centro Universitário Ceuni – FAMETRO	Manaus	Privada
Escola Superior Batista Do Amazonas – ESBAM	Manaus	Privada
Universidade Paulista – UNIP	Manaus	Privada
Centro Universitário Luterano de Manaus - CEULM/ULBRA*	Manaus	Privada
Faculdade Estácio Do Amazonas - ESTÁCIO AMAZONAS	Manaus	Privada

Fonte: Elaboração própria. Adaptada de BRASIL. Cadastro E-Mec (2020).

\* Apesar de constar como ativa, não temos registro de oferta de turmas no momento

A partir disso, situando a realidade amazonense dos 2000 e a atualidade em 2020, percebemos o contínuo avanço acelerado de instituições de ensino, conforme dados obtidos no cadastro do E-MEC acerca das Instituições e Cursos de Educação Superior. No 2º semestre do ano de 2020, o Estado do Amazonas, que possui 62 municípios, conta com um total de 45 instituições ativas para a oferta o curso de Serviço Social em todo o estado. Entretanto, ao analisarmos as instituições detalhadamente, muitas delas estavam em situação de: extintas, em extinção ou não iniciadas. Portanto, estas foram excluídas da contagem, uma vez que temos como objetivo saber o total de instituições ativas, totalizando assim em 37 instituições ativas e regularizadas no estado do Amazonas, sendo 36 privadas, 1 pública, com 9 na modalidade presencial, 31 a distância e 3 nas duas modalidades.

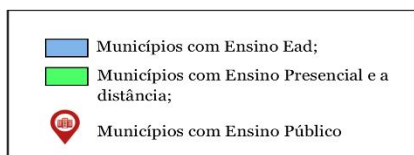
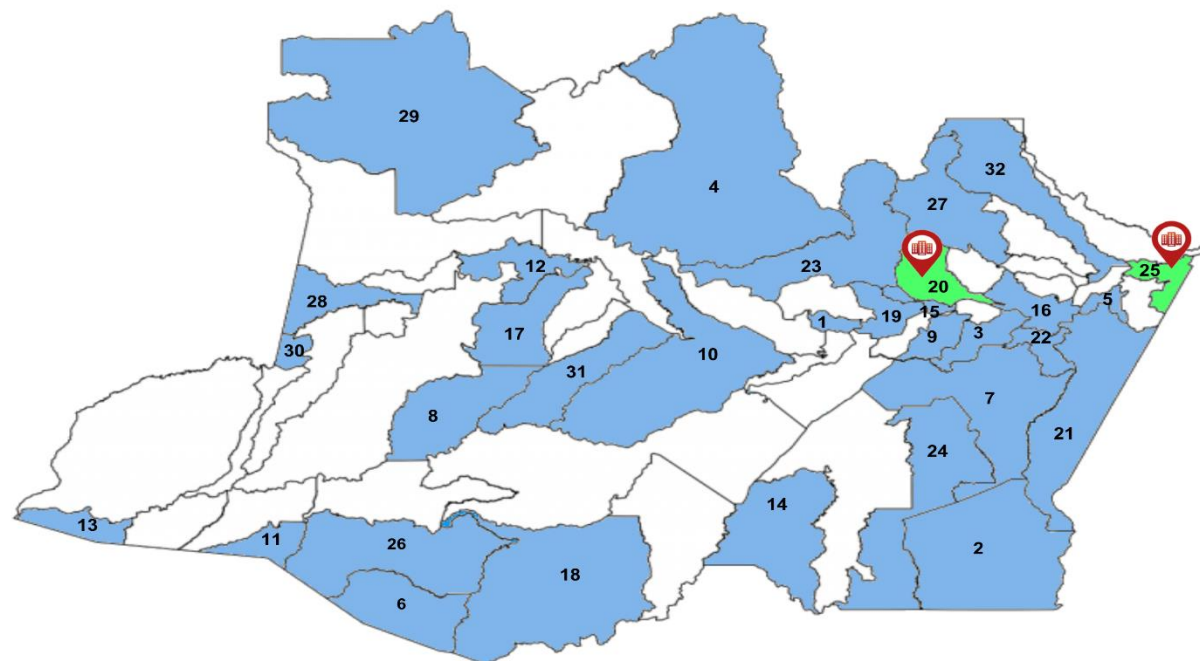
Em contrapartida, apresentamos também a realidade gaúcha. O Rio Grande do Sul tem como capital Porto Alegre e possui 497 municípios, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Dentre esses municípios, segundo o E-MEC no 2º semestre de 2020, 62 instituições estão ativas para oferta do curso de serviço social. Excluindo-se as que estavam em extintas, em extinção ou não iniciadas, obtivemos o total 40 instituições ativas e regulares, de acordo com o Ministério da Educação. Dentro desse quantitativo, 37 instituições são privadas e 3 instituições públicas, sendo 3 instituições que ofertam curso tanto no presencial quanto a distância, 15 na modalidade presencial e 40 na distância.

É necessário destacar que, apesar de constarem como ativas as IES coletadas no sítio eletrônico do MEC, nem todas as instituições têm efetiva oferta de cursos no estado. Os números apresentados do Amazonas e do Rio Grande do Sul são informações para situar o leitor para uma noção macro do panorama do estado atual, pois, apesar de oficiais, não expressam fidedignamente o efetivo funcionamento. Como podemos observar nos levantamentos, o ensino a distância se espalhou pelo estado inteiro tanto no Rio Grande do Sul quanto no Amazonas, como será exposto nos mapas 1 e 2, entretanto este seria um tema que poderia dar margem para outra dissertação, o que não é o objetivo desta pesquisa. Busca-se apresentar ao nosso viajante leitor a relação macro das IES dos estados, até irmos ao encontro das IES foco dessa pesquisa, PUCRS e UFAM, realidade micro do nosso recorte metodológico.

No mapa 1, podemos localizar onde se encontram os municípios que contam com as modalidades presencial e a distância, nas esferas pública e privada no Amazonas. Destaca-se que dois municípios dispõem de ensino público, sendo notório que o único município do interior do estado com ensino presencial e público é Parintins, onde está situado um campus da UFAM.

Segundo Lima (2008), o estado do Amazonas é considerado o maior estado em extensão territorialmente do Brasil, com 1.549.586 km<sup>2</sup>, ocupando 40,7% da região Norte e 18,4% do território brasileiro. O Amazonas também apresenta grandes extensões territoriais. No que se refere às divisões dos municípios, o estado conta com 62, sendo o maior estado da federação.

Mapa 01 - Localização dos cursos de Serviço Social (presencial e a distância) do AM – 2º/2020



- |                       |                          |                              |
|-----------------------|--------------------------|------------------------------|
| 1. Anamã              | 12. Fonte Boa            | 23. Novo Airão               |
| 2. Apuí               | 13. Guajará              | 24. Nova Aripuanã            |
| 3. Autazes            | 14. Humaita              | 25. Parintins                |
| 4. Barcelos           | 15. Iranduba             | 26. Pauini                   |
| 5. Boa Vista do Ramos | 16. Itacoatiara          | 27. Presidente Figueiredo    |
| 6. Boca do Acre       | 17. Juruá                | 28. Santo Antônio do Iça     |
| 7. Borba              | 18. Lábrea               | 29. São Gabriel da Cachoeira |
| 8. Carauari           | 19. Manacapuru           | 30. Tabatinga                |
| 9. Careiro            | 20. Manaus               | 31. Tefé                     |
| 10. Coari             | 21. Maués                | 32. Urucará                  |
| 11. Envira            | 22. Nova Olinda do Norte |                              |

Fonte: Adaptação da autora, 2020.

Assim, dando continuidade à navegação pelos rios da formação profissional, agora em águas gaúchas no estado do Rio Grande do Sul (RS), destacamos algumas aproximações com a realidade amazonense, quanto à soberania por dezessete anos no estado de uma única instituição, no caso uma instituição privada: a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, a pioneira. Aos poucos, em meados do século XX, surgem outras instituições, todas de natureza privada. Entra-se no século XXI da mesma forma com o setor privado predominando e expandindo os cursos em Serviço Social no estado, os quais são citados por Villar (2015, p.120). São elas:

A Universidade de Passo Fundo (UPF) passou a ofertar o curso em 2004. Nesse mesmo ano a URI iniciou o curso em São Luiz Gonzaga e a ULBRA, em Gravataí. No ano seguinte, 2005, o Centro Universitário Metodista (IPA), de Porto Alegre, também passou a ofertar o curso. Em 2008, a Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone Sul (FISUL), de Garibaldi, e a Faculdade Ecoar (FAECO), do município de Passo Fundo. No ano de 2009, a Faculdade Anhanguera de Caxias do Sul (FACS). No ano de 2011, a UCS iniciou a oferta do curso no município de Vacaria. E recentemente, em 2013, a Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul (FADERGS), de Porto Alegre, também implantou o curso.

É importante ressaltar que, atualmente, a oferta do curso presencial no Rio Grande do Sul, não está restrita à capital (Porto Alegre). Ao contrário do que vimos na região norte com o estado do Amazonas, em Porto Alegre apresentam-se 5 instituições, enquanto a maioria (10) está nos demais municípios, conforme o quadro 06.

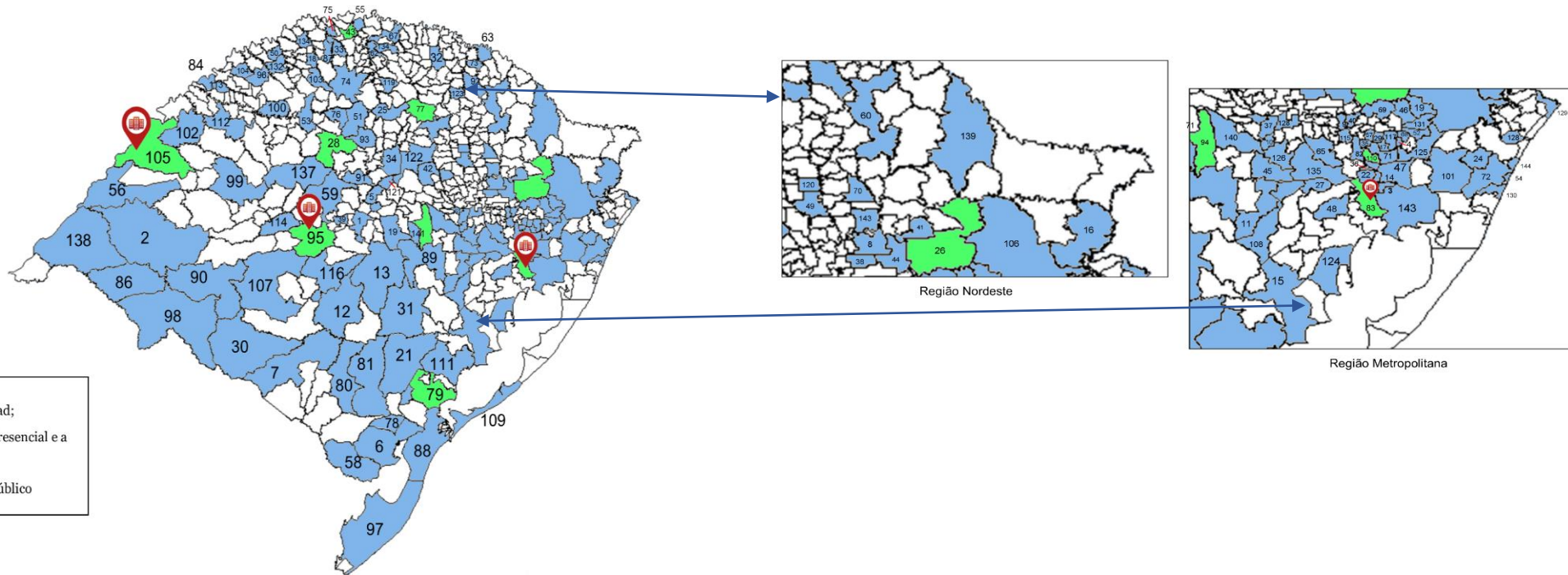
Quadro 06 – IES na modalidade presencial públicos e privados no 2 semestre de 2020

<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Fundação</b>	<b>Natureza</b>	<b>Município</b>
Centro Universitário FADERGS – FADERGS	24/02/2014	Privado	Porto Alegre
Centro Universitário Metodista – IPA	22/02/2005	Privada	Porto Alegre
Faculdade Anhanguera de Caxias do Sul	03/08/2009	Privada	Caxias do Sul
Faculdade São Francisco de Assis – FSFA	26/08/2019	Privada	Porto Alegre
Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA*	16/10/2006	Público	São Borja
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS	20/03/1945	Privada	Porto Alegre
Universidade Católica de Pelotas – UCPEL	23/03/1962	Privada	Pelotas
Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ	04/03/1997	Privada	Cruz Alta
Universidade de Passo Fundo – UPF	02/08/2004	Privada	Passo Fundo
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC	28/02/2000	Privada	Santa Cruz do Sul
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	14/08/1984	Privada	São Leopoldo
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM*	09/08/2010	Público	Santa Maria
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS*	17/07/2009	Público	Porto Alegre
Universidade Franciscana – UFN	01/03/2000	Privada	Santa Maria
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI	04/03/1996	Privada	Frederico Westphalen

Fonte: Elaboração própria. Adaptada de BRASIL. Cadastro E-Mec (2020).  
Universidades Públicas\*

Como exposto no quadro 06, é notório o quantitativo elevado de instituições de natureza privada presencial no RS, mas outro elemento que salta aos olhos é a origem tardia das universidades federais, pois o primeiro curso em instituição pública só é iniciado em 2006, depois de sessenta e um anos da primeira instituição a oferecer curso de serviço social no estado. Portanto, iremos identificá-los no mapa que apresenta a localização dos municípios que ofertam curso de Serviço Social no estado tanto no ensino público, como na modalidade presencial e a distância/privado. É importante explicar que o mapa 02 possui uma extensão ampliada, em que se destacam as mesorregiões do Nordeste e Metropolitana do estado do RS para melhor visualização e identificação da localização dos municípios, uma vez que eles são muitos e pequenos.

Mapa 02 - Localização dos cursos de Serviço Social (presencial e a distância) do RS – 2º/2020



■ Municípios com Ensino Ead;  
■ Municípios com Ensino Presencial e a distância;  
📍 Municípios com Ensino Público

- |                      |                    |                         |                          |                        |                          |                             |                                |                           |                      |
|----------------------|--------------------|-------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 1. Alegrete          | 15. Cambará do Sul | 29. Dois Irmãos         | 43. Frederico Westphalen | 57. Ivoti              | 71. Novo Hamburgo        | 85. Putinga                 | 100. Santo Ângelo              | 115. São Sebastião do Caí | 130. Tramandaí       |
| 2. Alvorada          | 16. Campo Bom      | 30. Dom Pedrito         | 44. Garibaldi            | 58. Jaguarão           | 72. Osório               | 86. Quaraí                  | 101. Santo Antônio da Patrulha | 116. São Sepé             | 131. Três Coroas     |
| 3. Araricá           | 17. Campo Novo     | 31. Encruzilhada do Sul | 45. General Câmara       | 59. Júlio de Castilhos | 73. Paim Filho           | 87. Redentora               | 102. Santo Antônio das Missões | 117. Sapiranga            | 132. Três de Maio    |
| 4. Arroio do Tigre   | 18. Candelária     | 32. Erechim             | 46. Gramado              | 60. Lagoa Vermelha     | 74. Palmeira das Missões | 88. Rio Grande              | 103. Santo Augusto             | 118. Sapucaia do Sul      | 133. Três Passos     |
| 5. Arroio Grande     | 19. Canela         | 33. Erval Seco          | 47. Gravataí             | 61. Lajeado            | 75. Palmitinho           | 89. Rio Pardo               | 104. Santo Cristo              | 119. Sarandi              | 134. Trindade do Sul |
| 6. Bagé              | 20. Canguçu        | 34. Espumoso            | 48. Guaíba               | 62. Liberato Salzano   | 76. Panambi              | 90. Rosário do Sul          | 105. São Borja                 | 120. Serafina Corrêa      | 135. Triunfo         |
| 7. Bento Gonçalves   | 21. Canoas         | 35. Estância Velha      | 49. Guaporé              | 63. Machadinho         | 77. Passo Fundo          | 91. Salto do Jacuí          | 106. São Francisco de Paula    | 121. Sobradinho           | 136. Tunas           |
| 8. Bom Princípio     | 22. Capão da Canoa | 36. Esteio              | 50. Horizontina          | 64. Marau              | 78. Pedro Osório         | 92. Sananduva               | 107. São Gabriel               | 122. Soledade             | 137. Tupanciretã,    |
| 9. Bom Retiro do Sul | 23. Carará         | 37. Estrela             | 51. Ibirubá              | 65. Montenegro         | 79. Pelotas              | 93. Santa Bárbara do Sul    | 108. São Jerônimo              | 123. Tapejara             | 138. Uruguaiana      |
| 10. Butiá            | 24. Carará         | 38. Farroupilha         | 52. Igrejinha            | 66. Morro Redondo      | 80. Pinheiro Machado     | 94. Santa Cruz do Sul       | 109. São José do Norte         | 124. Tapes                | 139. Vacaria         |
| 11. Caçapava do Sul  | 25. Carazinho      | 39. Faxinal do Soturno  | 53. Ijuí                 | 67. Nonoai             | 81. Piratini             | 95. Santa Maria             | 110. São Leopoldo              | 125. Taquara              | 140. Venâncio Aires  |
| 12. Cachoeira do Sul | 26. Caxias do Sul  | 40. Feliz               | 54. Imbé                 | 68. Nova Hartz         | 82. Portão               | 96. Santa Rosa              | 111. São Lourenço do Sul       | 126. Taquari              | 141. Vera Cruz       |
| 13. Cachoeirinha     | 27. Charqueadas    | 41. Flores da Cunha     | 55. Iraí                 | 69. Nova Petrópolis    | 83. Porto Alegre         | 97. Santa Vitória do Palmar | 112. São Luiz Gonzaga          | 127. Terra de Areia       | 142. Veranópolis     |
| 14. Camaquã          | 28. Cruz Alta      | 42. Fontoura Xavier     | 56. Itaqui               | 70. Nova Prata         | 84. Porto Xavier         | 98. Santana do Livramento   | 113. São Paulo das Missões     | 128. Teutônia             | 143. Viamão          |
|                      |                    |                         |                          |                        |                          | 99. Santiago                | 114. São Pedro do Sul          | 129. Torres               | 144. Xangri-lá       |

Fonte: Adaptação da autora, 2020.

Ao olharmos para o mapa 02, chamam a nossa atenção os cursos públicos que ofertam Serviço Social que estão localizados em Porto Alegre, São Borja e Santa Maria. Como podemos vislumbrar no caso do Rio Grande do Sul, as IES públicas foram fruto de muitas lutas pelos assistentes sociais gaúchos e de seus órgãos representativos, num contexto de predominância do ensino privado na região, representando uma conquista importante para a profissão não apenas no estado, mas no país. Essa configuração difere do Amazonas, que teve como primeira instituição a ofertar o serviço social na região uma instituição pública e, depois, teve a proliferação do ensino privado.

Apesar de tardia a chegada do ensino público no Rio Grande do Sul, o estado conta com três IES públicas, ao contrário do Amazonas que conta com uma Universidade Federal, que oferta o curso em duas unidades acadêmicas distintas (Manaus e Parintins), com projetos pedagógicos e corpo docente distintos. Um fato em comum entre as IES públicas do Amazonas e do Rio Grande do Sul diz respeito à criação de cursos por ocasião do REUNI: em Manaus, um curso noturno (já existia um curso vespertino); em Parintins, um novo curso foi fundado; em São Borja, Santa Maria e em Porto Alegre (na UFRGS), os cursos criados também se originaram do REUNI.

De acordo com Hoepner (2017), a implementação dos cursos não alterou a predominância das instituições privadas como maiores formadoras de assistentes sociais gaúchos, e afirma ser necessário considerar que muitas instituições privadas têm como custeio dos cursos dos discentes o financiamento público, sendo possível o ingresso de discentes trabalhadores ou filhos da classe trabalhadora no ensino superior por meio do financiamento estudantil. Em resumo, Villar (2015, p. 188) nos apresenta que:

A criação dos cursos públicos de Serviço Social no Rio Grande do Sul foi determinada pela conformação da política de educação superior brasileira pós LDB/96, associada ao surgimento dos programas de expansão, diversificação e interiorização das IFES, iniciados em 2003 e, cuja culminância se deu com o REUNI no ano de 2007. Apesar das particularidades de cada um dos cursos pesquisados, se verificaram semelhanças no que se refere à adoção do projeto hegemônico de formação da área e na ruptura com a supremacia das vagas em IES privadas, efetivando a garantia do direito à formação pública gratuita e contribuindo para o desenvolvimento de cada região onde os cursos estão localizados.

Ao apontar as semelhanças e particularidades dos desafios enfrentados em cada instituição, a autora ressalta a luta árdua das assistentes sociais no Rio Grande do Sul por uma formação pública gratuita e de qualidade.



Nessa dissertação trabalhamos com as duas IES mais antiga de cada estado: do Rio Grande do Sul, a PUCRS e do Amazonas, a UFAM. A seleção deve-se à relevância e à trajetória das referidas IES nos seus relativos estados, mas também aos desafios impostos pela pesquisa de campo, conforme explicado na introdução deste trabalho.

Quanto a estas duas IES, é importante ressaltar que a PUCRS tem um curso que funciona de segunda à sexta-feira, no horário da noite, com uma média anual de 20 vagas, conforme informação verbal colhida junto ao curso, embora seu sítio eletrônico faça referência a 60 vagas anuais. Trata-se de um curso de bacharelado em Serviço Social, com 8 semestres, que tem como formas de ingresso: o vestibular, as transferências, o ingresso diplomado, reingresso e reopção. Está localizado na avenida Ipiranga, 6681, Prédio 9 – Térreo, sala 119, Porto Alegre/RS, CEP: 90619-900, com horário de atendimento da secretária de segunda à sexta, de 8h às 12h e de 13h30 às 22h30min. Tem em sua estrutura organizativa o coordenador de curso, o apoio técnico de Estágio e TCC e a secretaria.

O curso de Serviço Social compõe a escola de Humanidades na PUCRS. A Escola de Humanidades reúne onze cursos: Ciências, Escrita Criativa, Filosofia, Geografia, História, Letras: Língua Inglesa, Letras: Língua Portuguesa, Pedagogia, Serviço Social e Teologia, além dos seus programas de pós-graduação em áreas afins. A união de áreas e saberes visa promover a interdisciplinaridade, aproximar docentes e discentes em campos comuns no ensino, na pesquisa e na extensão, além de buscar uma maior eficiência nos processos administrativos. (PUCRS, 2020)

De acordo com a cartilha de informações acadêmicas, a PUCRS tem laboratórios nas unidades universitárias e oferece aos alunos um amplo e diversificado conjunto de laboratórios, que são usados em atividades de ensino e pesquisa, de acordo com as propostas apresentadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos. Sua Biblioteca Central é considerada referência nacional entre as bibliotecas universitárias.

De acordo com o sítio eletrônico da PUCRS (2020), com a avaliação realizada pela Folha de São Paulo (2019), a IES obteve as melhores colocações na área: 1º lugar entre as universidades privadas do RS; 2º lugar entre as privadas e públicas no RS; 2º lugar entre as privadas no Brasil; 7º lugar entre públicas e privadas no Brasil.

A PUCRS também oferece o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS), que dispõe de Cursos de Mestrado e Doutorado. O primeiro iniciou suas atividades em 1977 e o segundo em 1998, ambos foram os primeiros no estado e em Porto Alegre. O Programa conta com pesquisadores reconhecidos nacional e internacionalmente, mantendo parceria com

instituições de pesquisa e Programas de Pós-Graduação em todo o país, e em âmbito internacional, tendo na avaliação da Capes a nota 6, considerado como um dos melhores programas da área de Serviço Social. Tem como área de concentração: Serviço Social, Políticas e Processos Sociais e conta com um corpo docente de 10 professores permanentes, 4 professores colaboradores e 16 grupos de pesquisa. (PPGSS/PUCRS, 2020)

Na UFAM, há dois cursos de Serviço Social em Manaus, que funcionam em dois turnos: vespertino (IH06) e noturno (IH26), regidos pelo mesmo PPC, vinculado ao Departamento de Serviço Social, com chefia de departamento, coordenação e vice-coordenação do curso vespertino, coordenação e vice-coordenação do curso noturno, coordenação de estágio e secretaria, esta última com funcionamento de 14h às 21h. Em 2018, era constituído por um total de 20 docentes, para atender graduação e pós-graduação, considerando as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração. (UFAM, 2019).

O Departamento de Serviço Social – DSS (e, conseqüentemente, os cursos de Serviço Social) compõe o Instituto Filosofia Ciências Humanas e Sociais (IFCHS), juntamente com outros departamentos e cursos de Ciências Sociais (bacharelado), Filosofia (licenciatura), História (licenciatura), Geografia (licenciatura/bacharelado) e Licenciatura Indígena. O IFCHS está localizado no Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho - Setor Norte, na Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 – Coroado I.

O Departamento de Serviço Social ocupa o bloco administrativo André Vidal de Araújo, o qual é compartilhado com outros departamentos. Neste bloco estão à disposição do Departamento de Serviço Social: 21 Gabinetes de trabalho para docentes; 01 Gabinete de trabalho para a Chefia do Departamento; 01 Gabinete de trabalho para Coordenação do Curso; 01 Sala para a Secretaria do Curso; 01 Gabinete para Núcleo de Documentação e Pesquisa em Serviço Social (NUDPESS); 01 Copa; 02 Instalações Sanitárias (Banheiro Feminino e Banheiro Masculino).

No Bloco Mário Ypiranga Monteiro, o Departamento dispõe de uma sala de aula para a realização de atividades práticas, reuniões, defesas de Trabalho de Conclusão de Curso etc. O curso ocupa 06 (seis) salas de aula no pavilhão Fueth Mourão com capacidade entre 30 (trinta) e 50 (cinquenta) discentes cada uma. Eventualmente, também é utilizada uma sala de aula da pós-graduação situada no Bloco Mário Ypiranga Monteiro. Além de dois auditórios, 1 biblioteca e 1 laboratório de informática com vários computadores. (UFAM, 2019). Tanto os cursos de serviço social da UFAM quanto o da PUCRS possuem nota 4, segundo o Enade 2018. A UFAM tem como formas de ingresso ao curso: Processo Seletivo Continuado (PSC), Enem

por meio do SISU, Processo Seletivo Extramacro (PSE) em que se tem a transferência facultativa interna e Reopção de Curso ou transferência externa. A classificação feita pelo World University Ranking (CWUR) 2021-2022, aponta a UFAM no ranking global entre as 2 mil melhores universidades do mundo. Na classificação nacional, a UFAM é a 55ª e na América Latina e Caribe a 108ª. (UFAM,2020).

Possui um Colegiado do Curso de Bacharelado em Serviço Social, que é composto por todos os docentes do Departamento de Serviço Social e representantes de todos os departamentos/coordenações acadêmicas que oferecem disciplinas para o Curso, obedecendo a proporção de disciplinas oferecidas. Além destes, o colegiado garante a representação discente e representação dos técnicos administrativos em educação.

Vale destacar que os discentes do curso de Serviço Social se organizam em torno do Centro Acadêmico de Serviço Social (CASSA), que é dirigido pelos estudantes de serviço social, possuindo seu estatuto interno. De acordo com o Estatuto da PUCRS, o corpo discente é representado pelo Diretório Central de Estudantes (DCE), órgão máximo de representação estudantil na Universidade, a quem cabe indicar seus representantes no Conselho Universitário e na Comissão Própria de Avaliação. O corpo discente integra também as Câmaras Acadêmica, de Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento e de Extensão e Ação Comunitária. Cabe ao Diretório ou Centro Acadêmico de cada Escola/ Curso indicar seus representantes ao Colegiado. A interlocução com as entidades de Representação Estudantil é realizada pelo Núcleo de Relacionamento Discente da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX). (PUCRS, 2021)

A UFAM oferece mestrado acadêmico em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia desde 2007. Conta em 2021 com coordenação, vice-coordenação, um secretário e uma Assistente Técnica. Possui quinze docentes, dentre os quais um visitante, três colaboradores e onze permanentes. (PPGSS, 2020). Atualmente, o mestrado possui nota 3 junto à Capes e luta por aumento de nota e abertura de um futuro doutorado.

Diante disso, recentemente, em 2019, realizou parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a PUCRS, por meio do Programa de Cooperação Acadêmica na Amazônia – Procad Amazônia, uma aliança para o fortalecimento dos programas diante dos atuais ataques à pesquisa e aos Programas de Pós-graduação no Brasil. A resistência se faz necessária e, mais do que nunca, é preciso “ninguém largar a mão de ninguém”, pois o fechamento desses programas na região norte, assim como em demais regiões, trará um prejuízo imensurável para a formação e a pesquisa em Serviço Social. Enfim, não nos prolongaremos mais nesta

discussão, por não ser a proposta da dissertação aprofundar a discussão sobre a pós-graduação, mas chamamos atenção dos nossos queridos viajantes para a importância de fomentar debates e pesquisas nessa temática na área.

Portanto, esse caminho percorrido pelos rios da formação de Manaus e Porto Alegre nos permiti agora com o mapa na mão e as rotas alinhadas nos direcionarmos ao objetivo central dessa viagem, que é nos arriscarmos nas águas mais profundas na condução do estágio nos estados citados, pois apesar de conhecermos de forma breve como se originaram os cursos dos rios da formação nestas regiões e o seu atual percurso.

Sabemos que os fluxos das águas são intensos e inconstantes, principalmente quando influenciados por tempestades que chegam sem avisar, como veremos nos próximos capítulos, e podem influenciar para que essas águas passem por turbulências que podem fazer com que o rio tenha seu momento de tormenta que é o que vivenciamos hoje na formação em Serviço Social, mas é nesse momento de travessia, caros viajantes, que devemos ajustar o leme da direção do nosso barco, e nos guiarmos pelo leito principal do Projeto Ético-Político Profissional e encararmos essa aventura juntos, pois não podemos mudar os ventos da tempestade em que nos encontramos, mas podemos procurar estratégias para superá-la juntos. E nada de desistir, pois essa aventura do estágio só está começando!



## CAPÍTULO II

### **NAVEGANDO EM ÁGUAS MAIS PROFUNDAS: a condução do estágio em Manaus e Porto Alegre**

O rio banha de luz, murmureja e vai seguindo de porto em porto esculpindo, as margens do seu destino. Destino de ser caminho, de ser barco e navegante de ser leme e comandante do seu próprio caminhar [...] com jeito de cobra-grande, o rio das águas barrentas, rumo leste busca o mar, talvez para se perder, talvez para se encontrar.

Celdo Braga

#### **2.1 Partindo do cais da formação: o estágio supervisionado no processo formativo do Serviço Social**

Traçamos as rotas por meio do mapeamento náutico acerca da origem dos cursos em Serviço Social em Manaus e Porto Alegre no capítulo I, o que nos permitiu conhecermos melhor para onde o nosso barco (a pesquisa) está navegando e como conseguiremos encontrar o nosso talvegue (o estágio), objeto de estudo, no rio (da formação profissional).

Dessa forma, levantamos a âncora do cais e iniciamos nossa jornada da navegação, partindo rumo ao desvelamento do estágio (talvegue), pois neste item iremos nos despedir do espaço seguro do cais e iniciamos o reconhecimento da área, adentrando aos poucos as águas do processo formativo do estágio supervisionado em Serviço Social, pois para entrarmos em águas mais profundas é necessário, conhecermos como o estágio é entendido na PUCRS e na UFAM dialogando de acordo com as normativas estabelecidas pelas entidades representativas, e por meio dos debates dos autores acerca desta temática.

Para isso, iniciamos identificando quem são os dois sujeitos entrevistados na pesquisa de campo que foi realizada de forma *on-line*, por meio do *Google Meet*, em junho de 2021, são eles: os responsáveis pelo estágio nos cursos de Serviço Social da PUCRS e da UFAM, um coordenador de estágio da UFAM e uma responsável técnica que dá o suporte ao estágio na PUCRS.

É importante esclarecer que abordaremos no capítulo 2 que o estágio faz parte do processo de formação e toda essa discussão que foi pensada e criada pela nossa categoria, como será exposto, foi a partir de um contexto presencial, com acompanhamento direto, entretanto essa realidade sofreu mudanças desde o ano de 2020, quando o mundo inteiro foi abalado pela pandemia ocasionada pelo novo coronavírus SARS-Cov-2, nomeado de Covid-19, que fez mudar a forma de pensar o processo de formação e o estágio considerando o contexto. Para fins didáticos, no capítulo 2, vamos discutir um pouco do estágio antes da pandemia, para, então, aprofundarmos a discussão sobre o estágio no contexto de pandemia no capítulo 3.

Ambos os sujeitos da pesquisa residem em Manaus e Porto Alegre. Além da distância geográfica, no ano da realização das entrevistas ainda nos encontrávamos em pandemia da Covid-19, fato este que fez com que nós redirecionássemos a pesquisa de campo para que fosse segura a todos os envolvidos, tomando, como medida de biossegurança, a realização das entrevistas de forma virtual. Os sujeitos, considerados aqui como viajantes convidados pelas Capitãs, contribuirão com suas experiências de navegação para nossa viagem encontre o talvegue (estágio) em Serviço Social nas realidades da PUCRS e na UFAM. Os sujeitos serão nomeados no decorrer da pesquisa pelos rios que banham suas capitais, de Porto Alegre, o rio Guaíba, e de Manaus, o Rio Negro. Partindo disso, iniciamos a identificação dos sujeitos como exposto no quadro 07, abaixo:

Quadro 07 - Identificação dos sujeitos entrevistados da PUCRS e UFAM:

<b>IES</b>	<b>PUCRS</b>	<b>UFAM</b>
<b>Tempo de atuação na instituição:</b>	Desde 1998	Professor de Carreira Efetivo da UFAM desde 2019
<b>Tempo de atuação como coordenador (a) de estágio do curso de Serviço Social:</b>	Atuou como coordenadora de estágio em 2 períodos em 2005 a 2006; e de 2014 até 2016. Atualmente dá suporte ao coordenador de curso como responsável de apoio técnico de Estágio e TCC.	Desde 2020
<b>Tempo de formação:</b>	Desde 1985, 36 anos	Desde 2011, 10 anos
<b>Instituição onde fez a graduação:</b>	PUCRS	UFAM
<b>Nível de formação:</b>	Graduação, Mestrado e Doutorado na PUCRS	Graduado em Serviço Social, Mestrado em Serviço Social Sustentabilidade na Amazônia, e em 2020 Doutorado em Educação, todos os níveis cursados na UFAM

Fonte: Elaboração própria, pesquisa de campo *on-line*, 2021.

A entrevistada da PUCRS tem mais tempo de atuação na instituição que leciona, e apresenta outras experiências profissionais que teve antes de ser efetiva na PUCRS como

podemos ver abaixo, enquanto o entrevistado da UFAM está no início da sua jornada de atuação na sua IES, com 2 anos de atuação, mas vale salientar que este revelou que já teve experiência anterior na UFAM:

já fui professor substituto da UFAM, também já ministrei aula no curso de saúde coletiva pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), já ministrei aulas na pós-graduação sobretudo na Faculdade Salesiana Dom Bosco e UNINORTE. Então, já tenho aí uma trajetória acadêmica, mas de maneira efetiva na UFAM a partir de 2019. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

Tive outras experiências em outras universidades, logo que eu me formei lecionei um tempo na Ulbra e, depois, como professora da PUCRS. Tive experiência em lecionar em outras universidades, não no curso de Serviço Social, mas nos programas de pós-graduação. (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

Chama atenção o tempo de atuação como coordenadora de estágio, a responsável técnica pelo estágio na PUCRS, explica que não está mais na coordenação de estágio, pois esta função não existe mais na sua instituição desde 2016.

Na nossa organização administrativa, quando a gente se reestruturou como escola [...] nós passamos a fazer parte da escola da Humanidades. Quando houve essa mudança administrativa, também houve mudanças administrativas dentro de cada curso. A gente tinha direção de curso, passou a não ter mais, passou a ter coordenação de curso, com isso não haveria mais também coordenação de departamentos, pois havia uma direção e havia as coordenações de departamento, então a estrutura nova se constituiu na de um decanato. A esse decanato se reportam os coordenadores de cursos, que tem os decanos associados que compõem também esse decanato. [...] Não existe mais essa estrutura de departamento nas faculdades. Existe a coordenação de curso, e no meu caso, [...] até pelo tamanho do curso, nós temos o coordenador da graduação, coordenador da pós-graduação, e eu tenho uma carga horária de apoio à coordenação, mas eu não assino administrativamente. Quem assina tudo atualmente é o coordenador de curso, porque não existe mais essa estrutura, eu tenho horas de apoio à coordenação, [...] para efetivar esse suporte no que se refere a TCC e Estágios; (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021)

Como podemos visualizar na fala da entrevistada, sua instituição passou por mudança na estrutura administrativa, como a extinção da coordenação de estágio, que passou a ser somente um suporte técnico, e a nomenclatura de outros departamentos. É importante que ela frisa que, apesar de dar o suporte técnico de estágio e TCC ao coordenador de curso, não assina administrativamente, mas está presente para resolver questões sobre o estágio. Em sua mobilidade acadêmica em Porto Alegre no 2º semestre de 2019, a Capitã, inclusive, encontrou pessoalmente a entrevistada participando da Comissão de Formação Profissional do CRESS-

RS, representando sua IES acerca do estágio. Esta realidade é diferente da UFAM, que possui como responsável pelo estágio um coordenador de estágio e uma vice-coordenadora para tratar das questões do estágio.

A PUCRS encontra-se amparada na PNE (2010), que coloca como estratégia – diante de inúmeras IES com a ausência da coordenação de estágio – a transferência das atribuições ao coordenador do curso de Serviço Social, sendo este que deve responder administrativamente pelo estágio. No caso da PUCRS, há um outro sujeito, que é o apoio técnico de estágio, o que é compreensível, uma vez que o estágio tem muitas demandas e o coordenador de curso já acumula uma série de outras responsabilidades. Por isso, reforça-se a importância do coordenador de estágio nas IES, pois esta função implica numa carga horária de dedicação ao cumprimento das exigências postas ao Estágio Supervisionado. Pela fala da entrevistada, percebemos o esforço para dar conta das demandas do estágio e oferecer um suporte à coordenação do curso, mesmo sem a presença oficial de uma coordenação de estágio.

Nota-se que ambos os responsáveis pelo estágio possuem graduação e mestrado em Serviço Social e titulação de doutorado, porém o da UFAM possui doutorado em outra área, na educação. Mas ambos se formaram e obtiveram suas titulações acadêmicas nas próprias instituições em que trabalham atualmente, mostrando que as IES valorizam os profissionais que se qualificaram e estes retornam à própria IES.

Após conhecermos melhor nossos sujeitos e suas trajetórias profissionais, procuramos saber como compreendem o estágio supervisionado na formação profissional em Serviço Social. A partir de suas falas, destaca-se que compreendem o estágio como momento fundamental e estruturante da formação profissional, um dos momentos de mediação teórico-prática, como podemos vislumbrar nas falas abaixo:

O estágio é um momento oportuno de exercitar a teoria e a prática, de contribuir efetivamente com a formação com os discentes, é um espaço fundamental pra essa relação, é um espaço singular de formação, tem que ser exercitado melhorado, tem muitas dificuldades para a gente alcançar que seria esse ideal, sobretudo no termo de articulação com o supervisor acadêmico e o supervisor de campo, mas é um momento que eu diria fundamental pra formação de qualidade desse futuro assistente social. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

A gente entende que o estágio é estruturante na formação profissional, nós somos uma profissão interventiva de característica interventiva, e a oportunidade do estágio supervisionado curricular obrigatório e não obrigatório também, mas eu me ateno mais ao obrigatório, é estruturante de ser realmente um momento em que os (as) estudantes (as) vão ter oportunidade do contato com essa realidade social e isso é



importante, porque muitos já têm experiências de vida, enfim de trabalho, mas outros tantos não têm. Vai ser a partir da experiência do estágio mesmo que vão tomar contato com essa realidade, [...] de poder sentir e perceber a realidade, e se deparar com a realidade e com tudo que vem daí, de formação a partir dessa contato com a realidade social, institucional dos usuários, enfim, como também fazer articulação entre a mediação teórico-prática, no estágio que se materializa, metodologicamente falando essa relação teoria e realidade, e é no estágio que o estudante vai ter essa possibilidade de construção de mediação de tensionamento, e dessa experimentação de construir os projetos de intervenção de mudança, de transformação da realidade, o estágio é uma disciplina complementarmente integrada e articulada a esse projeto de formação. (Entrevistada Rio Guafba, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

Há consonância quanto à compreensão de que o estágio supervisionado se apresenta como um dos vários importantes espaços no processo formativo. De acordo com ABEPSS, na PNE (2010, p. 11):

O estágio se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do (a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social que vêm se agravando diante do movimento mais recente do colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais.

Portanto, a visão aqui defendida rompe com a ideia de estágio enquanto um espaço de “treinamento para a prática profissional” e se constitui enquanto um espaço educativo e pedagógico, de construção coletiva entre estagiário/a, supervisor/a de campo e supervisor/a acadêmico/a, sujeitos que compõem a tríade do estágio. Reafirmando que o estágio supervisionado é guiado por uma Política Nacional de Estágio – PNE, que tem como objetivo orientar os estágios supervisionados em Serviço Social em direção à defesa de um projeto de formação profissional comprometido com a qualidade e a direção social crítica e emancipatória.

A partir disso, procurou-se saber qual a concepção de estágio supervisionado em Serviço Social adotada pela instituição dos entrevistados. Em águas nortistas, o entrevistado busca salientar a UFAM como instituição com marco histórico na formação profissional e que isso é expresso na sua formação e no estágio, chamando a atenção ao estágio como algo além do instrumental, como cita em sua fala:

A UFAM Manaus é o quarto curso a surgir no país, nós temos uma história, uma trajetória do serviço social brasileiro desde 1941 [...] A primeira escola foi 1936 e a UFAM de 1941. [...] Não entendo o estágio como algo instrumental simplesmente

para fazer preenchimento dos formulários, mas como um momento importante de reflexão e intervenção, partindo de determinado espaço sócio-ocupacional, mediante algumas expressões da questão social, então a gente tem que assegurar, de fato, como um espaço formativo, não como um espaço meramente instrumental, nessa articulação de teoria e prática, visando assim a síntese que é a práxis. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

Nas águas gaúchas, percebe-se a importância de dar voz aos protagonistas da tríade do estágio, na relação teórico-prática vivenciada e implicada em cada etapa do processo da formação, bem como no estágio.

Na nossa formação profissional[...], o estágio é relevante, ele tem um status digamos assim na formação, falamos nos aspectos que não necessariamente estão inscritos, mas na forma como nós conduzimos o estágio. Agente prima por essa articulação com as disciplinas, esse diálogo com as disciplinas teóricas na formação; no estágio, a gente procura e incentiva e estimula que o aluno faça essa articulação, que ele busque nas disciplinas teóricas aquilo que já foi apreendido, e evitamos na supervisão de estágio de fazermos novos aportes teóricos dos fundamentos. Claro, os aportes teóricos das especificidades de cada campo que naturalmente acontecem, mas a gente tensiona para que o aluno resgate naquilo que ele tem das disciplinas teóricas, para que de fato ele consiga fazer esses processos de mediação, acho que essa é, diria que é, o direcionamento que a gente tem em relação a essa articulação do estágio com as demais disciplinas e que a gente pratica isso. Acho que um outro direcionamento importante dos estágios na nossa formação profissional lá na PUCRS é a questão da articulação com os campos de estágio, então também a gente tem um modelo que já está instituído há muito tempo e que a gente segue praticando, que é o da tríade, que é o momento do encontro entre o assistente social de campo, o supervisor pedagógico, e o aluno. Acho que ali também é um momento que a gente tem um direcionamento claro de intencionalidade, direcionamento teórico-metodológico, de compreensão do que é o estágio pra nós na formação. Essa articulação com o campo, esse momento de participação, onde o supervisor de campo tem vez e voz, o aluno tem vez e voz, o supervisor pedagógico igualmente e a gente constrói junto essa aprendizagem, avalia junto, produz as transformações junto, também dá para dizer que tem um outro direcionamento claro nosso, que pode ser também uma marca para além daquilo que está escrito, são valores que a gente de fato pratica (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

Nessa discussão, evidenciamos o estágio como uma atividade não meramente laboral produtiva, nem tampouco a realização de atividades que acontecem desvinculadas dos objetivos do ensino-aprendizagem. Ribeiro (2009) aborda que, no Serviço Social, o debate sobre o estágio no processo de formação está interligado aos projetos de formação, como estratégia para inserção dos discentes no processo de ensino-aprendizado na dinâmica da realidade social e profissional.

Dessa forma, o estágio se apresenta aqui como um dos diversos caminhos no processo formativo a ser seguido pelo discente para a apropriação das habilidades e concretização da

relação teórico-prática. Caminho este a ser percorrido não somente pelos discentes, mas também pelos demais sujeitos envolvidos no processo de estágio supervisionado, no compromisso ético da operacionalização das atividades fundamentais do estágio supervisionado alinhado à direção social atual da profissão.

Caputi e Moreira (2018) apresentam alguns desafios da supervisão acadêmica, e abordam como nem todos os assistentes sociais de fato conhecem o debate político da PNE e da Resolução CFESS nº 533/2008<sup>3</sup>, ambos instrumentos políticos-normativos que, dialeticamente articulados aos demais, são estratégicos na defesa da qualidade profissional. Mesmo assim, ainda há assistentes sociais com a perspectiva de que a supervisão acadêmica é uma disciplina ou atividade curricular secundária ou “de menor valor” em relação a outras, por isso vale relembrar a importância da tríade (supervisor de campo, supervisor acadêmico e estagiário) do estágio supervisionado, bem como a apreensão dos profissionais acerca da concepção de estágio na materialização da indissociável relação teórico-prática em um movimento de ação, reflexão e ação para o trabalho profissional.

Junto a isto, cabe-nos afirmar que a formação profissional é permeada, ou pelos menos deveria ser, em todo o seu processo pela transversalidade do ensino teórico-prático (como discutiremos a seguir), que vai muito além do espaço da sala de aula, e perpassa pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Nesse processo formativo, destacamos a importância da construção da Política Nacional de Estágio da ABEPSS (2010) que, segundo Cantalice (2019), emerge como estratégia de qualificação da formação profissional e fortalecimento do estágio em Serviço Social, que possibilitou a criação de fóruns de debate (locais, regionais e nacionais), e definição da concepção de estágio supervisionado enquanto a espinha dorsal da formação profissional.

Do mesmo modo, entendemos a necessidade de potencializar as discussões a respeito do estágio e desenvolver a contínua avaliação da formação para que se busque sempre por melhorias, pois o sucesso da formação não depende exclusivamente de uma boa construção curricular. Assim, avançar rumo a uma melhor qualificação na formação dos novos assistentes sociais depende, sobretudo, do comprometimento dos formadores e formandos no processo formativo.

Partindo dessa premissa, questionamos aos entrevistados quanto ao planejamento da

---

<sup>3</sup> Resolução CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a Supervisão direta de estágio no Serviço Social, como forma de normatizar a relação direta, sistemática e contínua entre as Instituições de Ensino Superior, as instituições campos de estágio e os Conselhos Regionais de Serviço Social, na busca da indissociabilidade entre formação e exercício profissional.

operacionalização do estágio na Política de Estágio da instituição ou projeto pedagógico do curso. O entrevistado da UFAM explica que o Departamento em Serviço Social tem dois projetos pedagógicos vigentes: um de 2009 e outro de 2019, e que se encontram nessa transição curricular atualmente, tendo alunos ainda no currículo de 2009 e outros no de 2019. Expõe que, na operacionalização do estágio na IES, procura-se escutar e proporcionar momentos com os componentes da tríade do estágio, como exemplifica abaixo na sua fala:

o discente trazendo N questões, que são bem importantes. Já ouvi falas, por exemplo, de supervisores de campo que, inclusive, priorizam os discentes da UFAM em uma possível seleção, em um acolhimento para estágio, porque têm esse perfil de alunos críticos, propositivos, eles falam que oxigena o campo de estágio, com outras ideias, outros apontamentos, e também a gente percebe muito a ideia do estagiário como mão de obra barata, como mero operacionalizador. Os alunos também trazem muito isso; a gente aprofundando e trazendo toda uma discussão, muitas vezes com o supervisor de campo, pra priorizar esse momento quanto à formação, então não é uma mão de obra mais barata que vai substituir o assistente social, é um processo de formação, é então uma concepção de estágio que está em disputa na sociedade. A gente precisa intervir por alguns mecanismos, dentre eles eu posso citar aqui o Fórum em Defesa da Formação e do Trabalho Profissional com qualidade. Eu faço parte desse fórum pela ABEPSS. O fórum é organizado em âmbito regional, [...] ele tem 3 tópicos de atuação: estágio, residencial multiprofissional e inserção do serviço social na educação. Então, são espaços que estão dialogando com a sociedade com essa concepção de estágio formativa, que passa do instrumental em si, os fóruns de estágio, também local do Amazonas, são essas estratégias organizativas (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

De acordo com Lewgoy (2010), a maioria das instituições que oferecem campos de estágio utiliza o estágio supervisionado como mera “mão de obra barata”, uma ação mais em favor da utilidade e funcionalidade institucional do que como uma etapa da formação profissional, transformando a experiência de estágio numa ação imediatista e pragmática no âmbito interventivo.

Segundo Caputi (2014), a imediatividade é uma característica rotineira do dia a dia, uma via direta e rápida entre pensamento e ação de forma imediata, o que proporciona a vida cotidiana pragmática, tendência atual que é notória tanto no campo de trabalho profissional, como no processo de formação, diante da precarização da educação e das transformações no mundo do trabalho. A cotidianidade facilita a alienação, conforme se reproduz a partir da dinâmica do espontaneísmo, do pragmatismo, da heterogeneidade e da repetição acrítica de modos de vida e de valores.

Na vivência cotidiana do estágio, o discente desenvolve sua ação-reflexão-ação

profissional e pode vivenciar as múltiplas relações entre a prática profissional e social, por isso, ressalta-se o cotidiano da supervisão, atrelado às contradições no movimento singular-universal-particular do cotidiano.

Diante disso, o desafio apresentado não deve somente ser enfrentado por meio das mudanças de currículo, mas necessita-se de uma maior articulação com os campos de estágio, sinalizando os determinantes institucionais que afetam diretamente o exercício dos profissionais inseridos neste cotidiano. Portanto, Iamamoto (2014b, p. 270) afirma que o Serviço Social “tendo o estágio como base, envolve a tríplice dimensão de ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva interdisciplinar e/ou transdisciplinar, abrindo-se o debate sobre os rumos da ciência na atualidade”.

Ortiz (2010) retrata que as instituições permeadas pela ideologia capitalista, muitas vezes, são movidas por atividades rotineiras e burocráticas, que interferem no cotidiano do trabalho do/a assistente social, assim como, no estágio supervisionado conduzido na instituição, com a perda de sua caracterização formativa e implicações para o processo de supervisão, que é um dos lugares estratégicos para uma apreensão da práxis, e acaba se tornando um “ensinamento da prática”.

É necessário estarmos atentos à defesa da direção emancipatória da formação profissional em Serviço Social, superando a lógica de formação de profissionais meramente técnicos e executores, sem planejamento e reflexão crítica da realidade, como diria Netto (2005), para atender os interesses do capital, do mercado.

Diante disso, mencionamos alguns elementos no que se refere à relação com o estágio supervisionado. Segundo Ramos (2009), o documento de base da Política Nacional de Estágio foi um passo significativo para o estágio em conformidade com os princípios do projeto ético-político profissional em um contexto da supremacia do capital e de suas inúmeras contrarreformas, entre elas a do ensino superior.

É por este fato que entidades representativas da categoria são importantes, como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, em conjunto com os Conselhos Regionais de Serviço Social – CRESS e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social – ENESSO, de modo a garantir uma formação profissional que privilegia a qualidade.

Na PUCRS, a entrevistada menciona a operacionalização do estágio na Política de Estágio na instituição e no projeto pedagógico do curso, que se encontram em migração curricular, e frisa a importância da relação teórica prática nesse processo.

A gente migrou, tem uma mudança curricular [...], estamos organizados em 3 níveis de estágio, e passamos a nos organizar no novo currículo em 2 níveis de estágio, com uma carga horária um pouco maior, nos dois níveis em relação a como era na distribuição dos três níveis. A gente fez essa mudança, que procura acompanhar mais as mudanças da realidade do aluno trabalhador, das suas disponibilidades também para poder realizar os estágios obrigatórios na sua formação profissional, que segue atendendo aos requisitos da carga horária, os requisitos das normativas e que também busca atender uma percepção nossa, de fazer um movimento mais fluido e dinâmico com a realidade social e institucional. [...] A gente tinha uma estrutura de estágio 1, 2 e 3 pensando em análise socioinstitucional, projeto de intervenção. Claro que isso também era fluido. Na própria análise, o aluno já está lá conhecendo e intervindo em níveis diferentes de autonomia e complexidade, conforme os níveis 1, 2 e 3. Mas a gente tá procurando criar uma estrutura de método nessa relação que eu te falei de teoria e realidade de intervenção, mas fluida, mais dinâmica a partir dos 2 níveis de estágios...Estamos nesse primeiro semestre da PUCRS utilizando os dois currículos, a gente ainda está com o estágio 1, 2 e 3, porque a gente ainda está operando com o currículo velho, mas já tem alunos no currículo novo, a gente está operando nesse momento de transição com todas as realidades...O aluno que está no último estágio está no currículo velho. (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

É importante destacar que a construção coletiva dessa Política Nacional de Estágio está em consonância com a defesa, no contexto atual, de um projeto de formação profissional comprometido com a qualidade e a direção social crítica e emancipatória. Nesse processo, cresceu a necessidade de maior articulação das entidades representativas da categoria, com os fóruns de estágio, as IES e os CRESS em torno da defesa do estágio.

A partir do processo de realização dos debates coletivos para a construção da PNE, foi indicado que os princípios que devem nortear a realização do estágio no curso de Serviço Social são aqueles contidos no Código de Ética do Assistente Social e que expressam o direcionamento ético-político do projeto profissional do Serviço Social brasileiro, tendo como valor ético central a defesa da liberdade.

Assim, podemos sinalizar que o estágio cultiva no discente do curso de Serviço Social uma permanente postura investigativa no exercício profissional, possibilitando que ele solidifique a sua fundamentação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa no espaço privilegiado do estágio, tornando-se um momento de contato direto com o cotidiano profissional institucional no mercado de trabalho.

Dessa forma, ressalta-se que o estágio está inserido no conjunto de disciplinas do curso de Serviço Social e se constitui como campo importante, sendo este espaço também utilizado pelos discentes para identificar e construir os objetos de pesquisa de seus trabalhos de conclusão de curso, bem como reflexão sobre a produção de novas alternativas de ação profissional. Corroborando, Dutra (2014, p. 122) afirma:

o elo privilegiado que o estágio supervisionado adquire no processo de formação profissional do discente do curso de Serviço Social é desafiador, pois através dos fundamentos da formação profissional é o espaço que possibilita a compreensão dos elementos históricos e conceituais ministrados no curso de Serviço Social, buscando explicações e encaminhamentos práticos a situações reais e experiências cotidianas, na tentativa de compreendê-las em suas múltiplas determinações e, dentro da realidade político-institucional, sugerir criativamente possíveis formas de enfrentamento no âmbito profissional.

Ribeiro (2013) diz que, apesar de responsabilidades e papéis diferenciados, os profissionais que exercem a supervisão e os estagiários precisam internalizar a importância desse espaço de ensino-aprendizagem e estar em consonância com os propósitos, princípios e valores estabelecidos nos projetos de formação dos cursos, apesar das diferentes opções políticas de cada um.

De acordo com a autora, a pouca articulação entre os sujeitos que participam no estágio e a dissociação estabelecida entre o curso e o campo levam a uma negação de algo fundamental nesse processo: a interação que deve existir entre o processo de formação profissional e o mercado de trabalho do assistente social.

Procuramos entender a carga horária e as funções específicas da coordenação de estágio supervisionado em Serviço Social. Na realidade da UFAM, o entrevistado afirma dispor da carga horária de 10 horas semanais para a coordenação, bem diferente da realidade da PUCRS, que disponibiliza 2 horas de carga horária de apoio técnico ao estágio. Chamam a atenção a reflexão e o questionamento do coordenador de estágio da UFAM em relação ao grau de importância dado ao estágio pela sua IES e seu departamento de curso, uma vez que a coordenação de estágio é uma função importante para manutenção e qualidade dos estágios.

Olha a gente faz muita coisa, [...] os campos têm dinâmicas muito individuais. [Por exemplo], a vinculação de um campo na área da saúde exige uma série de tratativas de documentos, que é diferente do sociojurídico, que é diferente da previdência, da polícia, que é diferente da assistência social. [Fazemos] tratativa com os campos, abrir campo de estágio, convênio, diálogo com os supervisores acadêmicos [...] Lembrando que é uma única coordenação (estágio) para os dois cursos (vespertino e noturno). A estrutura do departamento é assim: tu tens uma chefia e vice-chefia, aí tu tens o vespertino e o noturno e aqui, abaixo das coordenações, tem a coordenação de estágio, que responde aos dois e que não tem nenhuma gratificação; chefia e coordenação recebem gratificação; coordenação de estágio não recebe. Então, acho importante ressaltar isso na tua pesquisa, o espaço dessa coordenação, porque dentro do organograma, o que oficialmente a instituição reconhecesse é a chefia e a coordenação de curso, então muitas vezes os professores não querem assumir essa função, que, geralmente, [é], eu vou utilizar essa palavra, “empurrada” para os professores substitutos ou para os professores que estão em início de carreira. Outro parâmetro também é que, efetivamente, ministra as aulas em estágio; as professoras de carreira, a maioria, não estão, não estão, têm outros compromissos, mas não estão lecionando

no estágio. Então, eu penso que é um parâmetro aí de qual a centralidade o departamento dá para o estágio. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

No momento, a carga horária são 2 horas semanais, mas muito em função da demanda, tá com um grupo pequeno de estágio [...]. Estamos diante das variáveis, com um número muito reduzido de alunos, totalmente proporcional, não poderia dizer nesse momento que faltam horas para dar conta das demandas, assim não faltam, a gente consegue, já tem tudo muito estruturado, a gente consegue atender as necessidades de organização dos estágios, dos planejamentos, de lidar com as demandas que advêm, porque, claro, pelo fato de eu ser uma supervisora de estágio, eu não estou fora disso, eu estou dentro. (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

Portanto, elucida-se a preocupação em se discutir o estágio supervisionado, partindo da indissociabilidade entre trabalho e formação profissional, sempre na direção das diretrizes curriculares da ABEPSS. O estágio é um componente curricular, considerado a espinha dorsal da formação, e se faz importante nesse processo formativo do assistente social, no sentido de construir estratégias pedagógicas, com foco em assegurar a melhor qualidade da formação na hora da inserção dos discentes no campo de estágio, assim como para supervisores acadêmicos e de campo. Embora permeado de desafios, o estágio é também momento da criatividade, da troca, do aprendizado. Por isso, Behring (2016, p. 7) afirma que “a realidade é tensa e desafiante, repleta de grandes contradições, mas, ao mesmo tempo, rica em determinações: o delicado universo do estágio supervisionado”.

Diante disso, destaca-se a importância de se repensar o estágio contemporâneo com perspicácia, pois, como na dança dialética das águas, o estágio também pode passar por mudanças, e o estágio desenvolvido ontem, pode não ser o estágio do amanhã, assim como não podemos nos banhar no mesmo rio duas vezes, pois suas águas já não são as mesmas, assim é o estágio, que corre, flui e evolui de acordo com a realidade que nos é apresentada, e essa realidade muitas vezes pode nos trazer algumas ventanias e tempestades não tão esperadas assim, portanto nos próximos itens apresentaremos o estágio supervisionado nos projetos pedagógicos do curso de Serviço Social na realidade pública, da UFAM e privada da PUCRS, projetos estes pensados para o ensino presencial.



## 2.2 Em qual direção a bússola está seguindo? O estágio nos projetos pedagógicos

A vida é como um rio. Corre em direção ao mar e em seu percurso vai delineando margens e ribanceiras. Às vezes desaba em cachoeiras. Em outras se torna um fio fluxo de água. Porém, jamais deixa de ser corrente. Seguir seu desafio é ser história, porque rio parado não renova [...]

Almany Sol

Neste item, busca-se saber em qual direção a bússola (vista aqui como os objetivos desta pesquisa) está seguindo? Como o estágio supervisionado está sendo direcionado nos projetos pedagógicos da IES de Manaus e Porto Alegre? Iremos “dialogar” com os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) que têm muito a nos revelar em consonância com os responsáveis pelo estágio. Vale ressaltar que, mais do que saber se os PPCs das Instituições de Ensino Superior (IES) estão em consonância com as Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social da ABEPSS e a Política Nacional de Estágio Supervisionado (PNE), procura-se ir além, uma vez que se trata de um estudo inter-regional, em um contexto pandêmico, que busca desbravar o mergulho ao talvegue (o estágio). Para fins didáticos, dividimos os projetos pedagógicos em 2 blocos, sendo que o bloco 1, que será apresentado neste item, tratará do perfil do estagiário, da concepção de estágio, das disciplinas de estágio, do conteúdo e da carga horária dedicada; os demais assuntos dos projetos serão vistos no bloco 2 no item 2.3.

Para iniciarmos o desocultamento dos encontros dessas águas, é importante revelar que ambas as IES se encontram em processo de migração dos seus projetos pedagógicos de curso, e a escolha do projeto pedagógico para análise se deu a partir dos projetos que estavam vigentes para os alunos que se encontravam matriculados na última disciplina de estágio supervisionado obrigatório dos cursos de Serviço Social das IES selecionadas no 1º semestre de 2021, período no qual iríamos realizar a pesquisa de campo, com o envio de questionário de forma *on-line* para os discentes, supervisores acadêmicos e de campo, e entrevista aos coordenadores de estágio ou responsáveis pelo estágio nas IES, porém, diante do progresso das novas variantes da Covid-19 nas respectivas regiões, a pesquisa sofreu dificuldades de realização, apareceram troncos no meio do rio, que nos exigiram o realinhamento do leme. Muitos alunos da IES pública ainda não tinham ingressado em campo de estágio naquele semestre e, por isso, não atendiam aos critérios para inserção na pesquisa. Além disso, os supervisores de campo também não tinham recebido estagiários neste semestre, o que se configurou como um verdadeiro tronco atravessado no meio do rio.

Com esses ajustes metodológicos e o necessário contorno dos obstáculos por nosso barco, realizamos as entrevistas somente com os sujeitos da coordenação de estágio ou responsáveis pela função do estágio na instituição. Diante disso, foram escolhidos os projetos pedagógicos de 2019 da UFAM e o projeto pedagógicos de 2015 da PUCRS.

Nosso primeiro passo nessa aventura foi conhecer o perfil do estagiário apresentado nos PPCs das IES de Manaus e Porto Alegre. É importante destacar que não foi possível identificar de forma explícita o perfil do estagiário, porém, a partir das atribuições do estágio, e da avaliação do processo de aprendizagem em Estágio Curricular, foi-nos possível verificar o que as instituições esperam dos seus estagiários.

Ao nos debruçarmos nos projetos pedagógicos dos cursos, notamos a presença de palavras-chave que se identificam em ambas as instituições, como: o cumprimento dos preceitos ético-legais da profissão, as normas da instituição campo de estágio alicerçados no projeto ético-político, a participação efetivamente das supervisões acadêmicas e de campo, orientação de assumir somente atividades compatíveis com sua condição de aluno e com o processo de ensino-aprendizagem, a capacidade de manter postura investigativa: perguntar, questionar, indagar a realidade socioinstitucional. (UFAM, 2019; PUCRS, 2015).

Nota-se que ambas as instituições procuram seguir um perfil do estagiário alinhado às Diretrizes Curriculares de 1996, obedecendo o Código de Ética do Assistente Social e a PNE, ou seja, um perfil de estagiário crítico, propositivo e interventivo para conhecer e apreender a realidade social e suas contradições. Traçar o perfil do estagiário dessas instituições por meio dos projetos nos aproxima do sujeito protagonista desse processo formativo, o estagiário, e demonstra que o estagiário é visto pela instituição de ensino como sujeito em processo de ensino-aprendizagem e na solidificação da sua formação.

A formação guiada pelos projetos pedagógicos tanto da UFAM quanto da PUCRS referente ao perfil do estagiário tem como horizonte ir além do capitalismo, para além das necessidades somente do mercado de trabalho, na direção de formar profissionais protagonistas da construção do seu conhecimento e que possibilitem ter habilidades e competências para o exercício da profissão de assistente social.

A investigação despertou-nos a curiosidade em saber qual a concepção de estágio supervisionado que se materializava nos Projetos Pedagógicos. No projeto da UFAM, identifica-se um item nomeado “Concepção de estágio” que traz a visão do projeto acerca desse aspecto; no projeto da PUCRS, não identificamos de forma direta, mas o mesmo apresenta a concepção do estágio no item “Normatização da Política de Estágio Curricular Obrigatório”,

em que se vislumbra a visão do projeto sobre o estágio. Como podemos o observar no quadro 08 a seguir:

Quadro 08 – Concepção de estágio nos PPCs das IES

UFAM	PUCRS
<p>O estágio é concebido <u>como um momento privilegiado da formação profissional</u> que ocorre a partir da inserção do aluno no espaço sócio-ocupacional da profissão, sob a supervisão acadêmica e de um profissional de Serviço Social, proporcionando desenvolvimento de conhecimentos e experiências que <u>por meio da ação-reflexão-ação fortalecem a formação e o exercício profissional.</u></p>	<p>O Estágio Curricular em Serviço Social segue as Diretrizes Curriculares, aprovadas pelo CNE e está alinhado com o Projeto Pedagógico da Faculdade de Serviço Social/PUCRS que coloca a supervisão acadêmica como um espaço pedagógico na formação e <u>o estágio como processo de qualificação para o exercício profissional.</u> Diante disso, não pode dar-se de forma isolada. Assim, faz-se necessária uma articulação entre as disciplinas e os conteúdos cursados, perpassando todos os eixos da formação profissional: ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo, bem como, <u>deve estar articulado ao tripé básico da Universidade: ensino, pesquisa e extensão.</u></p>

Fonte: Elaboração própria, grifos nossos. Adaptado de UFAM, (2019); PUCRS (2015).

Como podemos observar, a concepção de estágio nos projetos é de momento privilegiado da formação, processo de qualificação para o exercício profissional. Chama a atenção na UFAM que esse momento é pensado por meio da ação-reflexão-ação com vistas ao fortalecimento da formação e do exercício profissional, e na PUCRS que esse momento não se dá de forma isolada, mas em articulação com todos os eixos da formação, ressaltando-se o tripé básico do ensino, pesquisa e extensão. Fazendo referência à concepção de estágio supervisionado, percebe-se de forma intrínseca a necessária relação entre teoria e prática, por meio de um ensino teórico-prático, que precisa ocorrer de modo transversal no campo de estágio e nas várias atividades acadêmicas, inclusive extrapolando o espaço da sala de aula.

Segundo o nosso Projeto de Formação Profissional, o ensino teórico-prático perpassa todos os componentes curriculares constitutivos do Projeto Pedagógico do Curso. Articula a teoria social e a prática profissional proporcionando ao discente um olhar crítico para a intervenção, colaborando para o desvelamento das contradições da sociedade capitalista, que possibilita articulação do ensino da prática com um “conjunto de conhecimentos e habilidades necessário à qualificação profissional dos assistentes sociais na atualidade” (ABESS-CEDEPSS, 1997).

Dentre os três eixos apresentados, destaca-se que o eixo de fundamentos do trabalho profissional permite uma maior vinculação da academia com o campo de intervenção do Serviço Social. Santos e Pini (2013) trazem o estágio como um dos elementos que compõe esse

ensino da prática, mas lembrando que não é o único componente curricular responsável por favorecer a relação teoria e prática, mas sim um componente privilegiado do processo de ensino-aprendizado por fazer a mediação entre conhecimento teórico e procedimental, ou seja, a teoria e a realidade do mercado de trabalho do assistente social.

Para compreendermos como o estágio está organizado em cada uma das IES, buscamos visualizar as disciplinas e as cargas horárias destinadas a cada semestre letivo, destacando as cargas teórica e prática, como podemos vislumbrar no quadro 09, iniciando pela UFAM.

Quadro 09 - Carga horária de estágio na UFAM

DISCIPLINAS	CÓDIGO	PERÍODO	CARGA HORÁRIA PRÁTICA:	CARGA HORÁRIA TEÓRICA	CARGA HORÁRIA TOTAL P+T
Estágio Supervisionado I	IHA141	6	150h	60h	210H
Estágio Supervisionado II	IHA144	7	150h	60h	210h
Estágio Supervisionado III	IHA148	8	150h	45h	195h
<b>TOTAL</b>			510h	120h	615h

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2021.

Vale destacar que a carga horária total do curso da UFAM é de 3.000h e a carga horária total do estágio 615h, o que representa 20,5% da carga horária total. A UFAM possui três disciplinas de estágio supervisionado e a PUCRS também, como veremos no quadro 10.

Quadro 10 – Carga horária de estágio da PUCRS

DISCIPLINAS	CÓDIGO	NÍVEL	CARGA HORÁRIA PRÁTICA:	CARGA HORÁRIA TEÓRICA	CARGA HORÁRIA TOTAL P+T
Estágio Curricular em Serviço Social I	2237904	IV	130h	60h	190h
Estágio Curricular em Serviço Social II	2236904	V	130h	60h	190h
Estágio Curricular em Serviço Social III	2237104	VI	130h	60h	190h
<b>TOTAL</b>			390h	180h	570h

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2021.

O estágio é desenvolvido a partir do IV nível, quando se dá a inserção do aluno no espaço socioinstitucional para aproximação ao trabalho profissional, até o VI nível. Nesse período, os alunos são sistematicamente acompanhados através da supervisão acadêmica. (Projeto Pedagógico PUCRS, 2015)

Na PUCRS, a carga horária total do curso é 3.000h e a carga horária total do estágio é de 570 horas, que representa 19% da carga horária do curso, que é dividida em três níveis. Para cada nível de estágio, a carga horária (teórica + prática) é de 190h, sendo 130 horas em campo de estágio, sendo a carga teórica distribuída na semana e no semestre, ocorrendo três dias por semana, durante o semestre letivo de quatro meses. Destaca-se que na disciplina de estágio supervisionado, de 60h em cada semestre, o(a) estagiário(a) deverá ter 75% de frequência mínima no semestre.

Referente à carga horária dos cursos da UFAM e PUCRS, os dados coletados revelam que os cursos possuem um total de carga horária de 3.000 (Três mil) horas. Referente à carga horária de estágio obrigatório, conforme posto pela Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS, o estágio obrigatório deve conter um mínimo de 15% da carga horária total do curso, o que as duas IES revelaram possuir em percentual superior: 20,5% (UFAM) e 19% (PUCRS), indicando que contemplam o previsto na PNE da ABEPSS.

Ao nos direcionarmos especificadamente às ementas das disciplinas de estágio das IES, nos quadros 11 e 12, podemos identificar qual a direção está sendo dada para o estágio nas Instituições de Ensino, a partir dos conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula para o estudo do estágio supervisionado.

Quadro 11 - Disciplinas de estágio obrigatório ofertadas na UFAM

<b>DISCIPLINA DE ESTÁGIO</b>	<b>EMENTA</b>
Estágio em Serviço Social I	O estágio na formação profissional. As normativas legais do Estágio Supervisionado. Instituições e organizações sociais. Relações de poder, hegemonia e mediação na dinâmica do espaço sócio-ocupacional. As alternativas de intervenção no campo de atuação profissional.
Estágio em Serviço Social II	O cenário brasileiro dos anos 1990 e 2000 e suas repercussões no Serviço Social. A aproximação do Serviço Social com as correntes de pensamento marxista e marxiana no processo de formação e exercício profissional. A instrumentalidade no trabalho do Serviço Social.
Estágio em Serviço Social III	A pesquisa na particularidade das ciências sociais. A construção científica nas diferentes correntes teórico-metodológicas. Métodos e técnicas de pesquisa social. A investigação como dimensão constitutiva do trabalho do assistente social e como subsídio para a produção do conhecimento sobre processos sociais e reconstrução do objeto da ação profissional.

Fonte: Adaptado de UFAM (2019).

Quadro 12 – Disciplinas de estágio obrigatório ofertadas na PUCRS

<b>DISCIPLINAS DE ESTÁGIO</b>	<b>EMENTA:</b>
Estágio Curricular em Serviço Social I	Reconhecimento, estudo e problematização dos espaços sócio-ocupacionais e análise dos processos de trabalho do Serviço Social. Identificação e compreensão das demandas sociais e das expressões da questão social, objeto de trabalho do Assistente Social. Conhecimento dos sujeitos usuários dos serviços, seus modos de vida e trabalho. Desenvolvimento da dimensão investigativa do exercício profissional.
Estágio Curricular em Serviço Social II	Aprofundamento da dimensão investigativa na análise do espaço sócio-ocupacional e dos processos de trabalho. Problematização do objeto de trabalho do Assistente Social. Elaboração e execução de processos de planejamento, com ênfase na instrumentalidade da ação profissional. Desenvolvimento da dimensão propositivo do exercício profissional.
Estágio Curricular em Serviço Social III	Desenvolvimento e sistematização de ações com base nos processos de planejamento profissional. Aprofundamento de sínteses teórico-práticas sobre os processos de trabalho. Avaliação e reflexão crítica a partir das competências do trabalho profissional em suas dimensões ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas.

Fonte: Adaptado de PUCRS (2015).

Como é notório, o fato de as IES terem três disciplinas de estágio possibilita uma explanação dos conteúdos de forma menos densa, uma vez que o conteúdo fica distribuído ao longo de três semestres letivos. O estágio 1 nas IES buscar direcionar o discente ao reconhecimento dos espaços sócio-ocupacionais em que o estagiário será inserido, as normativas legais do estágio e os parâmetros da formação profissional na nossa área.

Entende-se que, nessa etapa do estágio, o discente está como observador no campo, apropriando-se das normativas e demandas da realidade institucional em que está estagiando, como um reconhecimento da dinâmica institucional e do fazer profissional do Assistente Social no espaço.

No estágio 2, observa-se em ambas as IES a centralidade na instrumentalidade do trabalho do Serviço Social, com um maior aprofundamento da realidade do estágio. Nesse momento em campo de estágio, o aluno começa a realizar atividades profissionais, sempre sob a supervisão de um profissional da área do Serviço Social, Assistente Social inscrito e regulamentado pelo CRESS da sua região. Além de ser requisitado a elaborar e executar o seu projeto de intervenção.

No estágio 3, a partir das disciplinas nas IES, há o aprimoramento do fazer profissional ao longo do processo do estágio, com avaliação e reflexão crítica diante das competências do trabalho profissional em suas dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa.

Ao olharmos para as etapas do estágio, remetemo-nos automaticamente ao ensino teórico-prático, que, de acordo com Guerra (2005), é uma lógica nova inerente às diretrizes, a qual não permite a dicotomia entre o ensino teórico e o ensino prático em Serviço Social, mas, ao contrário, pauta-se em uma relação de autoimplicação entre ambos. Esta concepção de ensino é fruto de um processo de amadurecimento da categoria profissional, que estabelece a estreita relação entre trabalho e formação profissional, decorrente do protagonismo das suas entidades organizativas e dos estudantes de Serviço Social.

Abordar as etapas e as disciplinas de estágio nos levam a entender o processo de ensino aprendizagem e a importância na conexão da tríade do estágio, pois a teoria é o movimento do pensamento, do ato cognitivo para compreender determinado fenômeno que se expressa na realidade e esta não pode ser confundida com um receituário a ser aplicado. Portanto, uma teoria não “se aplica” à prática nem se extrai da prática uma teoria diretamente. Dessa forma, os conhecimentos das salas de aulas devem transitar entre o campo de estágio e vice-versa, em um constante movimento de ação-reflexão-ação, aprimorando e conectando a formação e o trabalho profissional numa via de mão dupla.

Sabemos que os prejuízos que a falta de conexão entre esses espaços e dos conteúdos necessários podem proporcionar. Por isso, para Guerra (2016), é necessário desmistificar a tendência “maldita” da dicotomia teoria/prática. Para ela, isto implica na necessidade de pensar teoria e prática como unidade, desvelando os mitos que cercam o campo da pesquisa, do processo formativo generalista e do exercício profissional, tendo a clareza de que o Serviço Social se constitui como profissão essencialmente interventiva.

Ancorados no pensamento marxista, podemos afirmar que a relação entre a teoria e a prática não se dá imediatamente, seja no sentido temporal, seja em referência aos nexos fundamentais que se põem nesse processo. Para a transformação das relações sociais, é importante a interferência das forças prático-sociais, pois a teoria não se gesta, não brota da prática, mas da reflexão sobre ela.

Dessa forma, estabelecer as mediações necessárias entre ensino e prática profissional deve ser uma preocupação de todas as disciplinas e de todos os docentes. Com isto, pode-se dizer que pensar o exercício profissional deve ser uma preocupação de todas as disciplinas, bem como dos projetos de extensão e pesquisa.

Guerra (2005) considera o método dialético e as disciplinas de instrumentalização como momentos propícios para uma reflexão e releitura das ações profissionais em seus múltiplos espaços sócio-ocupacionais, na busca de capacitar os discentes a investigar, analisar

criticamente a realidade, problematizar o contexto institucional e os significados sócio-históricos do exercício profissional, e assim desenvolver a capacidade argumentativa, saber atuar em equipe, e vislumbrar as formas de articular nossa prática a outras práticas profissionais.

Nesta direção, a autora apresenta três questões de relevância para a profissão: a) a distinção entre métodos e metodologia; b) a distinção entre metodologia de agir e de investigação; c) o significado da pesquisa e da produção do conhecimento para o Serviço Social.

Partindo das questões acima citadas, Guerra (2005) nos chama a refletir sobre o ensino da prática, na sala de aula ou no estágio como um momento primordial tanto para discutir a natureza, o papel e o lugar ocupado pela ação técnico-operativa, para capacitar o aluno a utilizar de forma responsável o acervo técnico-instrumental. Vale ressaltar que a autora destaca esses dois momentos da formação, porém eles não são os únicos da relação teórico-prática, visto que a relação teórico-prático precisa perpassar transversalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, tanto na formação profissional quanto na intervenção do Assistente Social.

No decorrer da argumentação, a autora enfatiza uma concepção de ensino teórico-prático vigente no currículo, constituindo-se como um avanço sobre os currículos anteriores, corroborando com os pensamentos de Santos e Pini (2013), ao abordar a transversalidade da relação teórico-prática na formação profissional.

Guerra (2005) explana que, na nova lógica, o ensino da prática não pode mais se organizar em termos de disciplinas “vedadas”, que visam ao treinamento e à avaliação dos discentes para a atuação profissional, correndo o risco de tornar-se um retrocesso em termos de formação profissional. Assim, é compromisso de cada docente adotar estratégias para o processo ensino-aprendizado, de modo a não apenas transmitir os conteúdos, mas favorecer a reflexão e contribuir para a formação de habilidades, valores e competências, direcionados para o perfil profissional explicitado pelo projeto de formação.

Assim, é notória, ao olharmos para a primeira parte dos projetos pedagógicos da UFAM e PUCRS, a transversalidade da relação teórico-prática nessa caminhada, e como ela está presente e é vivenciada nos projetos, que são pensados para o ensino presencial. A partir disso, encaminhamo-nos para o bloco 2 dos projetos para entendermos como se dá a relação entre planejamento e execução do estágio supervisionado, dando relevo ao processo de inserção dos discentes nos campos de estágio.



### 2.3 Da nascente à foz do estágio: do planejamento à inserção nos campos de estágio

Fazem o percurso, cortam biomas, vestem ecossistemas. É o destino entalhado: da nascente à foz, o grande legado!... Princípio, meio e fim, (alto, médio e baixo rio), de todas as coisas! As águas são.....do rio que passa!

Luiz Romeu Oliboni

Neste item iremos aprofundar a segunda parte dos projetos pedagógicos, em que abordaremos acerca do estágio obrigatório, estágio não obrigatório, supervisão de estágio, política de estágio, campos de estágio, documentação de estágio, a relação com ensino teórico-prático e as normativas da ABEPSS, bem como as estratégias de acompanhamento e avaliação do estagiário. Neste item, buscar-se visualizarmos o percurso do estágio, o planejamento e a inserção nos campos, para onde suas águas desaguam, por isso da nascente à foz. Teremos ainda a oportunidade de evidenciar as áreas de atuação em que se encontram os estagiários da UFAM e da PUCRS.

Antes de mais nada, é necessário entendermos como o estágio obrigatório vem sendo pensado nos projetos, como apresentado no quadro 13 abaixo:

Quadro 13 – Estágio obrigatório nos projetos das IES

UFAM	PUCRS
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ O estágio obrigatório está inserido nas disciplinas do curso aliadas aos núcleos de fundamentação da formação profissional;</li><li>▪ Pode subsidiar a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);</li><li>▪ Reflexão sobre a produção de novas alternativas de ação profissional;</li><li>▪ A inserção no estágio pode ser por encaminhamento da coordenação de estágio ou por procura espontânea dos acadêmicos nas instituições credenciadas;</li><li>▪ É necessário o estagiário estar matriculado;</li><li>▪ O estágio obrigatório deve atender aos critérios do projeto pedagógico do curso;</li><li>▪ O estágio obrigatório deve ter carga horária exigida como pré-requisito para aprovação e obtenção do diploma pela Universidade Federal do Amazonas.</li><li>▪ O estágio curricular obrigatório deve ser oferecido como disciplina;</li><li>▪ A inserção do acadêmico(a) no espaço sócio-ocupacional.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ O estágio está alinhado ao Projeto Pedagógico do curso de serviço social da PUCRS;</li><li>▪ Está alinhado com os núcleos de fundamentação da formação profissional, especificadamente ao Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.</li><li>▪ O estágio curricular é constitutivo da formação profissional, cujas estratégias de intervenção conduzem à promoção do acesso aos direitos pelos usuários.</li><li>▪ Pode subsidiar a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).</li></ul>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, 2021.

Ambos destacam que o estágio supervisionado curricular obrigatório é aquele que atende aos critérios do projeto pedagógico do curso, com carga horária exigida como pré-requisito para aprovação e obtenção do diploma. Ocorre em diferentes espaços sócio-

ocupacionais, sob a responsabilidade técnica de Assistentes Sociais, onde irão realizar a experiência de intervenção profissional na realidade social.

Neste sentido, o estágio curricular obrigatório está presente nas Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social (ABEPSS, 1996) em que se frisa que a carga horária não pode ser concentrada e deve ser distribuída no mínimo em dois períodos e no máximo em quatro períodos durante o curso, em que a carga horária não pode ser inferior a 15% do total de horas previstas para o curso. É necessário que seu desenvolvimento acompanhe o semestre letivo e seja requisito obrigatório em disciplina na graduação em Serviço Social.

Para além disso, o desenvolvimento do estágio curricular obrigatório não cumpre somente uma exigência formal, mas, sobretudo:

a) Facilita o conhecimento do campo institucional e sua rotina administrativa (para muitos estudantes essa será sua primeira experiência laborativa); b) permite ao estudante exercitar a dimensão técnico-operativa; c) contribui na identificação das relações de poder e de força presentes na instituição campo de estágio; d) amplia o entendimento sobre conteúdos apreendidos em sala de aula [...]; e) facilita a identificação das diversas dimensões da profissão, das possibilidades e limites do exercício profissional, bem como as condições materiais e subjetivas que atravessam o trabalho do assistente social; f) proporciona a participação do estudante estagiário em equipes multi e interdisciplinares e, a partir dessas, a observação das implicações ético-políticas presentes no trabalho em equipe; g) por fim, permite que o aluno perceba a autoimplicação entre a teoria e a prática. Assim, a partir daí, possa construir sua percepção sobre intervenção profissional do assistente social (ORTIZ, 2014, p.211).

Diante disso, partimos para conhecermos outra modalidade de estágio, o não obrigatório, considerado nos PPCs como uma atividade opcional, ficando a cargo do/a discente escolher realizá-lo ao longo da graduação, mas o fato de este estágio não ser obrigatório não significa que não disponha de parâmetros e normativas que garantam a segurança do estagiário e um processo de estágio de qualidade; ao contrário, este tem critérios a serem cumpridos, como apontados nos projetos pedagógicos das IES: os estagiários dessa modalidade devem estar matriculados nos cursos de Serviço Social e estar sob supervisão direta de Assistente social da área. Vale ressaltar que esta modalidade não substitui o estágio curricular obrigatório que deve ser cumprido, e sua carga horária não deve comprometer as horas de aulas do acadêmico, como podemos vislumbrar no quadro 14.

Quadro 14 – Estágio não-obrigatório

UFAM	PUCRS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividade opcional;</li> <li>▪ Serve como crédito optativo ou atividade acadêmica complementar;</li> <li>▪ A carga horária do estágio não-obrigatório é definida no Termo de Compromisso, celebrado entre o(a) Estagiário(a) e o Campo de Estágio, com a interveniência da UFAM, conforme determina a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 e a Resolução nº 067/2011, de 30 de novembro de 2011 da CEG/CONSEPE.</li> <li>▪ Os horários do estágio não-obrigatório não devem coincidir com as disciplinas cursadas pelo aluno;</li> <li>▪ Podem ser aproveitadas como atividade complementar até 60 h durante o curso.</li> <li>▪ <b>Obs:</b> Vale ressaltar que a realização de atividades no estágio supervisionado curricular não obrigatório não substitui o cumprimento do estágio supervisionado curricular obrigatório, este último componente indispensável para a integralização do curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividade opcional;</li> <li>▪ É acrescida à carga horária regular e obrigatória; (significa que sua carga horária pode ser utilizada como horas extras ou complementares), sendo contabilizadas até 60h/a.</li> <li>▪ O aluno deve estar matriculado no curso de Serviço Social;</li> <li>▪ Estágio Curricular Não-Obrigatório que atenda aos requisitos da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. O estagiário deve ser supervisionado por profissional com formação ou experiência profissional do quadro de pessoal da parte concedente.</li> <li>▪ O estagiário deve estar sob supervisão de uma assistente social, como prever nas legislações do estágio, na regulamentação da profissão e na resolução do CFESS nº 533/2008;</li> <li>▪ Desenvolver atividades compatíveis às de serviço social.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, 2021.

Como mencionado pelos PPCs, a Lei Federal 11.788/2008 tem prevista a modalidade de estágio curricular não obrigatório, tratada como atividade opcional acrescida à carga horária regular e obrigatória do curso. Em seu artigo 12 do capítulo IV, ao referir-se ao estagiário, prevê que ele pode até receber bolsa ou outra forma de contraprestação acordada, “sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório”. Com isso, explicita que a diferença entre o estágio obrigatório e o não obrigatório diz respeito à natureza curricular, ao aprofundamento das discussões nas disciplinas específicas de estágio e ao acompanhamento mais sistemático previsto no estágio obrigatório, enquanto o não obrigatório é opcional, não pode ter sua carga horária contabilizada como obrigatória e pode ser aproveitado como atividade complementar. Em ambas as modalidades, há a previsão da qualidade do processo de estágio, com a devida supervisão direta e qualidade, seguindo as normativas legais.

Repetti (2019) nos traz que, constantemente, alguns profissionais de Serviço Social, sejam atuantes ou não, e discentes da área se referem ao estágio não obrigatório como extracurricular. É importante esclarecer que o caráter opcional não significa extracurricular, pois o estágio se remete a um momento da formação profissional. Dessa forma, na concepção da profissão e de formação profissional sustentada até aqui, considerando o acúmulo da categoria, qualquer forma de intervenção desenvolvida por discente de Serviço Social deve estar vinculada a um processo de formação profissional.

O autor salienta que o máximo previsto pela Lei Federal 11.788/2008 é de 30 horas semanais para os estágios não obrigatórios, diferente do estágio obrigatório. Entretanto, a carga horária muitas vezes não está prevista na delimitação de carga horária nos projetos pedagógicos dos cursos, sendo um ponto a ser observado. Ao olharmos para os projetos da UFAM e PUCRS, ambos estabelecem 60h durante o curso como carga horária máxima para aproveitamento como atividades complementares.

Partindo disso, navegamos em direção à concepção de supervisão de estágio direcionada nos PPCs das IESA supervisão de estágio é considerada elemento integrante do Projeto de Formação Profissional, como podemos vislumbrar no quadro 15:

Quadro 15 – Concepção de supervisão de estágio

UFAM	PUCRS
A supervisão de estágio é compreendida como um processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma relação entre supervisores/supervisionados, abrangendo o planejamento, desenvolvimento e avaliação com entrosamento das partes envolvidas, com indissociabilidade entre estágio e supervisão.	A Supervisão de Estágio é entendida como importante elemento que compõe o Projeto de Formação Profissional, portanto deve expressá-lo e comportar suas orientações teóricas e direção social. Em que possui como finalidades conhecer e refletir com os alunos a realidade profissional nos campos de estágio, reconhecer os limites e possibilidades das respostas profissionais nas diferentes organizações no enfrentamento às expressões da “questão social”, reconhecer e debater os elementos constitutivos do projeto profissional em curso nos espaços sócio-ocupacionais e sua relação com o projeto hegemônico da profissão.

Fonte: Elaboração própria. Adaptado de UFAM (2019); PUCRS (2015).

Como nos reafirma Lewgoy (2010), a supervisão de estágio é um processo complexo, que supõe apreensão da realidade concreta da sociedade, da formação, da universidade, do campo, do acadêmico e do próprio processo de ensino-aprendizagem. Para ela, estágio é um espaço de ensino-aprendizagem, momento de vivenciar a reflexão, o questionamento e de incorporar a teoria numa dimensão pedagógica, ou seja, é um espaço no qual supervisor e supervisionado se beneficiam por experienciarem um ambiente educacional por excelência.

Tal concepção abordada pela autora vai em consonância aos projetos pedagógicos dos cursos da UFAM e da PUCRS. Mesquita (2019) acrescenta que a supervisão de estágio acontece de duas formas no processo de estágio em Serviço Social: pela supervisão acadêmica e a supervisão de campo, que são realizadas de forma simultânea, respondendo as suas especificidades. A supervisão acadêmica é realizada por um/a docente assistente social, que está diretamente articulado à supervisão de campo, que é realizada por um assistente social. Supervisionar estágio é uma atribuição privativa do assistente social, uma vez que requer

conhecimentos específicos que são adquiridos exclusivamente com a formação em Serviço Social (BRASIL,1993; BRASIL,2002, CFESS, 1993; CFESS, 2008).

O projeto pedagógico da UFAM (2019, p. 112) entende o supervisor acadêmico: “como docente do Departamento de Serviço Social da UFAM de acordo com sua área de formação e experiência profissional, responsável pela disciplina Estágio Supervisionado em Serviço Social”; e supervisor de campo o profissional que está inserido “como assistente social, da instituição campo de estágio, em pleno gozo de seus direitos profissionais, disponibilizado pelas instituições concedentes de estágio”. Ao decorrer do projeto, elencam-se as atribuições de ambos os supervisores, todas amparadas na PNE (2010).

Na PUCRS aborda-se a supervisão acadêmica como um espaço pedagógico voltado à formação e o estágio se constitui num processo de qualificação para o exercício profissional. Faz-se necessária uma articulação e encadeamento entre as disciplinas, as atividades e os conteúdos cursados, contemplando as competências profissionais: ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas, bem como, o tripé básico da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Diferente da UFAM, no PPC da PUCRS não foram encontradas as atribuições do supervisor acadêmico e de campo, porém dá relevo a alguns elementos que precisam ser privilegiados no processo de supervisão, além de momentos de supervisão utilizados para aprendizagem e avaliação dos estagiários, que são as etapas dispostas no quadro 16:

Quadro 16 – Momentos de supervisão e avaliação dos estagiários na PUCRS

<b>Supervisão coletiva e Seminários</b>	Encontros nos quais participam todos(as) os(as) alunos(as) do nível e supervisores(as) pedagógicos(as), tendo em vista a apresentação das diretrizes do processo de supervisão, realização do diagnóstico educacional com sua respectiva devolução e o contrato pedagógico, bem como debates coletivos de temas de interesse.
<b>Supervisão grupal</b>	A frequência é semanal, com a duração de quatro horas-aula, sob a coordenação do docente supervisor(a) e o do seu grupo de alunos(as). Constitui-se de momentos de construção, problematizações, reflexões e sínteses sobre o processo de trabalho executado pelos(as) estagiários(as) em grupo.
<b>Supervisão no Campo de Estágio</b>	Instância que pretende assegurar o conhecimento do espaço e da realidade institucional e do cotidiano no qual o aluno(a) está inserido(a), criando-se a interlocução entre os(as) supervisores(as) acadêmicos (as), assistentes sociais de campo e aluno(a). Tem-se como objetivo verificar e analisar a conjunção entre a proposta de trabalho do Campo e do Curso frente às condições reais de execução no espaço institucional. A partir disso, construir conjuntamente um projeto de intervenção que estabeleça mediações viáveis com o processo de trabalho profissional.
<b>Reuniões com Assistentes Sociais</b>	Realizam-se no ambiente acadêmico, tendo como objetivo a articulação entre Serviço (instituições) e Ensino; articulação essa potencializada pelo debate e pela construção coletiva de mediações para a intervenção profissional do estagiário. Neste espaço, ocorrem oficinas de atualização, destinadas aos (às) assistentes sociais de campo, respondendo a uma demanda trazida pelos (as) mesmos (as), passando a ser constitutiva no processo de supervisão.

<b>Reuniões sistemáticas entre os(as) supervisores(as) acadêmicos(as)</b>	Este espaço pretende garantir a unidade desta disciplina e tem como objetivo a elaboração e a discussão do planejamento, bem como a discussão do ensino, dos conteúdos e dos campos de estágio trabalhados no semestre.
<b>Indicações bibliográficas</b>	A bibliografia que servirá de fonte de pesquisa para os(as) alunos(as) será discutida com os(as) acadêmicos(as) na metade do primeiro mês de cada semestre, correspondentes ao nível de inserção do(a) aluno(a), através da atividade do Inventário, para que desta forma os(as) alunos(as) possam consolidar as competências previstas nos objetivos de cada estágio. As referências bibliográficas relativas à área de inserção do discente-estagiário(a) e que não constam no inventário serão indicadas pelos(as) supervisores(as) acadêmicos(as) conjuntamente com os(as) assistentes sociais de campo e das alunas(os).

Fonte: Adaptado de PUCRS (2015)

Tais momentos expostos pela PUCRS contribuem para evidenciar o que Lewgoy (2019) defende sobre a supervisão de estágio enquanto instância que contribui na realização da interlocução entre universidade e o mundo do trabalho, que articula acadêmicos, trabalhadores, docentes, supervisores e assistentes sociais na tarefa de captar esse mundo tão dinâmico que envolve a realidade educacional. Com as constantes mudanças de novas tecnologias, do processo de globalização, as novas aquisições advindas do mercado, evidenciadas no exercício profissional, essas interlocuções são relevantes para análise e articulação de saberes e para o equilíbrio do processo de supervisão. Portanto, as estratégias de supervisão propiciam a melhor qualidade da supervisão e, assim, o fortalecimento do diálogo entre os protagonistas da tríade do estágio, supervisores acadêmicos, de campo e estagiários.

Para conhecer a política institucional de condução dos estágios, direcionamo-nos para a Política de Estágio Supervisionado nas IES, como apresentado no quadro 17:

Quadro 17 – Política de estágio supervisionado dos Cursos

<b>UFAM</b>	<b>PUCRS</b>
<p>A Política de Estágio Supervisionado do Curso de Serviço Social da UFAM destaca aspectos fundamentais que conduzem a realização das atividades do estágio curricular obrigatório e não obrigatório, são elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008;</li> <li>▪ Resolução n. 067/2011, CEG/CONSEPE de 30 de novembro de 2011;</li> <li>▪ Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS);</li> <li>▪ Lei de Regulamentação da Profissão (Lei Federal nº 8662/1993) e Resolução CFESS 533/2008 de 29 de setembro de 2008;</li> </ul> <p>A política de estágio da UFAM tem como objetivo orientar a realização do estágio, seja ele obrigatório ou não obrigatório, exigindo-se que os alunos estejam matriculados no curso de Serviço Social.</p>	<p>A Política de Estágio Supervisionado Obrigatório para o Curso de Serviço Social da PUCRS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Destaca os principais fundamentos e elementos norteadores referentes às práticas de estágio curricular obrigatório;</li> <li>▪ Orienta as partes interessadas, na instituição de ensino e na instituição campo de Estágio, a saber: gestores da universidade e das instituições campos de estágio, supervisores acadêmicos, supervisores de campo, alunos e usuários; Prevê objetivos geral e específicos das disciplinas de estágio curricular; Define a metodologia do processo de supervisão no estágio.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, 2021.

Ambos os projetos apresentam obediência às orientações das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), embora também reconheçam os outros documentos que regulamentam o estágio em Serviço Social: Diretrizes Curriculares do MEC (2002), Lei Federal nº 11.788/2008 e Política Nacional de Estágio da ABEPSS (2010). A partir disso, trabalham com a concepção de que o estágio pressupõe supervisão sistemática, atividade esta privativa ao assistente social, conforme Lei Federal nº 8662/1993 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (Resolução CFESS nº 273/1993).

Observa-se que as políticas de estágio das IES vêm sendo norteadas principalmente pela Política Nacional de Estágio da ABEPSS (2010). De acordo com Rodrigues (2019), a PNE continua e vem sendo historicamente apresentada pela ABEPSS como direcionadora do estágio supervisionado dentro do processo de formação profissional dos/as Assistentes Sociais, no horizonte do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social.

Como a autora aponta, as diretrizes da PNE direcionam alguns princípios e parâmetros básicos para as IES, quanto à condução do estágio supervisionado curricular, como estratégias de resistências para a manutenção da qualidade dessa formação profissional, respeitando as diversidades que permeiam esse processo formativo em Serviço Social (ABEPSS, 2009).

A partir disso, na procura de uma formação de qualidade, procuramos saber das instituições de ensino quais os passos e documentos exigidos para a inserção dos estagiários nos campos de estágio. Podemos observar no quadro 18 as exigências da UFAM:

Quadro 18 – Passos e documentos exigidos para inserção nos campos de estágio da UFAM

<b>UFAM</b>
1. O acadêmico (a) deve preencher ficha de cadastro do(a) estagiário(a) disponibilizada pela coordenação de estágio para as providências cabíveis quanto às áreas de interesse;
2. O acadêmico (a) deve solicitar o encaminhamento de estágio (disponibilizado pela coordenação de estágio) e apresentar no espaço sócio-ocupacional;
3. O acadêmico (a) deve solicitar o termo de compromisso de estágio (fornecido pela universidade) para celebrar o vínculo entre UFAM, instituição concedente de estágio e estagiário(a);
4. O acadêmico (a) deve elaborar em conjunto com os (as) seus (suas) supervisores (as) (acadêmico (a) e de campo) o Plano Individual de Estágio para o semestre.

Fonte: Adaptado de UFAM (2019).

Na UFAM tem-se um item que expõe o processo do estágio e quais documentos e protocolos para inserção nos espaços institucionais são obrigatoriamente necessários. Na PUCRS, ao contrário, não identificamos tais informações tanto no projeto pedagógico quanto na política de estágio. No item 6.1 faz menção ao ingresso e à permanência:

O Departamento de Supervisão e Práticas tem como meta garantir a orientação dos alunos desde a sua inserção no Curso sobre os campos de estágios curriculares não-obrigatórios e obrigatórios. Objetiva-se com isso que o aluno possa construir seu projeto acadêmico-profissional, articulando demandas do mercado, da Universidade, do Curso e das particularidades acadêmicas da FSS. (PUCRS, 2015, p. 56)

Há certa preocupação em prestar orientações necessárias aos discentes para a condução do processo, o que leva a entender que apesar de não estar explícito nos documentos, há um trabalho de condução por parte dos responsáveis pelo estágio na IES. Diante dessa constatação, recomendamos que tais informações deveriam estar explicitamente apresentadas, até porque servem também como aparato para a IES.

Referente aos campos de estágio ou configurações do estágio, o projeto da UFAM revela que o Estágio realizar-se-á em campos conveniados com a Universidade Federal do Amazonas, de modo a assegurar a supervisão, a avaliação e os direitos e deveres dos(as) estagiários(as), podendo estes campos serem Instituições Públicas, Privadas, Movimentos Sociais e projetos de extensão que atendam aos critérios estabelecidos pelo Departamento de Serviço Social.

A UFAM expõe em seu PPC que, em qualquer modalidade de estágio supervisionado curricular, o termo de convênio será firmado em nome da UFAM pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG). Para o credenciamento do campo de estágio, será considerado o disposto no artigo 4º da resolução do CFESS nº 533/2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. Consideram-se os projetos de extensão como campo de estágio a partir do momento em que são atendidos os critérios recomendados na Política Nacional de Estágio da ABEPSS (2010), desde que sejam asseguradas as condições éticas e técnicas (conforme Resolução CFESS nº 493/2006), de carga horária e supervisão acadêmica e de campo.

No projeto pedagógico da UFAM, no item Campos de atuação profissional, identificamos diversos setores tradicionais das políticas sociais setoriais como a Saúde, Assistência Social e Previdência Social (políticas da Seguridade Social), assim como as políticas de Educação, Habitação, Segurança Pública e Justiça (Poder Judiciário – campo sociojurídico). A área socioambiental também é um campo emergente de atuação profissional (Projeto Pedagógico UFAM, 2019). Com isso, visualiza-se uma amplitude do mercado de trabalho para o Serviço Social e, por conseguinte, as possibilidades de inserção dos estagiários.

De modo geral, as instituições que contratam o profissional de serviço social são aquelas vinculadas ao poder público por meio dos seguintes sistemas de políticas públicas: Saúde



(Sistema Único de Saúde – SUS), Assistência Social (Sistema Único de Assistência Social – SUAS), Previdência Social (Instituto Nacional do Seguro Social – INSS), além do Sistema Judiciário e Penitenciário. No âmbito do setor privado (mercado), os profissionais são requisitados pelas empresas. Já no terceiro setor (entidades sem fins lucrativos), os assistentes sociais são contratados pelas Organizações da Sociedade Civil (OSC)<sup>4</sup>, associações, entidades assistenciais e de apoio à luta por direitos, fundações, universidades, centros de pesquisa e assessoria, entre outros. (UFAM, 2019)

Não foram encontradas informações acerca da configuração dos campos de estágio nem no projeto pedagógico nem na política de estágio da PUCRS do ano de 2015. Acerca do processo de acompanhamento e avaliação do estagiário das IES, podemos observar nos quadros 19 e 20:

Quadro 19 – Acompanhamento e avaliação do estágio I, II e III na UFAM

<b>ACOMPANHAMENTO SEMESTRAL</b>	<b>AVALIAÇÃO SEMESTRAL</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O Registro de Frequência e Produção do(a) Estagiário(a), devidamente assinado e carimbado pelo (a) supervisor (a) de campo;</li> <li>2. O Formulário de Avaliação do Estagiário(a), devidamente assinado e carimbado pelo (a) supervisor (a) de campo. Conforme data estipulada no plano de ensino das disciplinas Estágio em Serviço Social I, II e III;</li> <li>3. O Relatório de Estágio em duas vias, uma impressa e outra digital, a serem entregues aos (as) Supervisores(as) Acadêmico (a) e de Campo, conforme data estipulada no plano de ensino das disciplinas Estágio em Serviço Social I, II e III;</li> <li>4. Conforme data estipulada no plano de ensino da disciplina Estágio em Serviço Social II, A Proposta de Intervenção de Estágio;</li> <li>5. Apresentar demais Instrumentos Avaliativos e Pedagógicos solicitados pelos Supervisores(as) Acadêmico (a) e de Campo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A avaliação do estágio obrigatório é efetuada por ambos os supervisores (as) (Acadêmico/a e de Campo), através de indicadores e instrumentos específicos conforme cronograma do plano de ensino das disciplinas de Estágio em Serviço Social I, II e III.</li> <li>2. A aprovação do(a) estagiário(a) nas disciplinas Estágio em Serviço Social I, II e III ocorrerá mediante obtenção de nota e frequência suficiente para tal. Por frequência, o(a) estagiário(a) será aprovado(a) mediante a comprovação de, no mínimo, 75% de participação nas atividades previstas para o estágio. Por nota, esta será resultado de procedimentos previstos no plano de ensino das disciplinas de estágio.</li> <li>3. Os acadêmicos que não obtiverem desempenho satisfatório no decorrer de qualquer das disciplinas de estágio serão reprovados, tendo que cursá-las novamente.</li> <li>4. Os acadêmicos em estágio supervisionado curricular não obrigatório serão avaliados pelos supervisores de campo da instituição concedente.</li> </ol>

Fonte: Adaptado de UFAM (2019); PUCRS (2015).

<sup>4</sup> De acordo com Costa (2018, p.159), as OSCs, sendo elas, associações ou fundação, têm sua característica definida como privada e sem fins lucrativos que surgem do interesse do seu fundador, com o desejo de uma pessoa ou grupo que se organizam para atuar na esfera pública direcionando suas ações para a prestação de serviços sociais a determinados grupos e sua inserção na sociedade com vistas a difundir seus ideais e práticas. Em consonância Armani (2014 p. 69) traz que a organização da sociedade civil se tornou a nova denominação genérica para o conjunto amplo e diversificado de organizações sem fins lucrativos presentes na área social.

Quadro 20 – Acompanhamento e avaliação do estágio I, II e III da PUCRS

ACOMPANHAMENTO SEMESTRAL	AVALIAÇÃO SEMESTRAL
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inventário dos conteúdos das disciplinas realizadas;</li> <li>2. Diários e relatórios descritivos processuais e condensados;</li> <li>3. Análise institucional;</li> <li>4. Projeto de intervenção e sua (re)elaboração;</li> <li>5. Relatórios de desenvolvimento do projeto;</li> <li>6. Análise reflexiva construída no último estágio;</li> <li>7. Dossiê.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A avaliação a cada nível é realizada pelo supervisor acadêmico, com participação do supervisor de campo, mediante emissão de parecer sobre o desempenho do educando em campo, bem como do próprio educando, mediante autoavaliação. A tríade de avaliação, realizada ao final de cada processo, é o espaço privilegiado para esta atividade.</li> <li>2. Nas disciplinas, de 60h em cada semestre, o(a) estagiário(a) deverá ter 75% de frequência mínima no semestre. A carga horária das atividades de campo deve ser de, no máximo, 6 horas por dia e 30 horas semanais, conforme a citada Lei (11788).</li> <li>3. Quadro com indicadores gerais de avaliação do estágio que percorrem os três níveis de estágio, nas dimensões ético-política, teórica-metodológica e técnico operativa.</li> </ol>

Fonte: Adaptado de UFAM (2019); PUCRS (2015).

Como exposto, o acompanhamento e avaliação fazem parte de um plano de estágio das IES. Segundo Paula (2019), o plano de estágio não deve ser tratado como um documento burocrático, mas sim como um instrumento pedagógico. A sua elaboração pode motivar debates em torno da temática do planejamento e esses podem ser realizados tanto nos momentos de supervisão de campos, quanto nas oficinas de supervisão acadêmica. O estudo e o debate do planejamento e da avaliação podem, ainda, ser temas que propiciem o diálogo entre os supervisores de campo e acadêmicos.

A forma como as IES pensam, estruturam e executam o estágio nos indica que esse momento permite o ensino teórico-prático. Na verdade, percebe-se que este não se restringe ao estágio e flui dinamicamente em todo o processo de ensino-aprendizagem, o que apresenta em consonância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, por se configurar como um momento privilegiado de unidade entre teoria e prática, sendo a oportunidade de inserção do discente no espaço sócio-ocupacional do assistente social, de modo a conhecer as demandas apresentadas pelos usuários das políticas sociais, os recursos institucionais existentes, o acesso à rede socioassistencial e as estratégias construídas pelos assistentes sociais no cotidiano de suas atividades profissionais.

Tais compreensões nos levam a questionar as razões pelas quais mesmo os profissionais que concebem a teoria como processo de reconstrução da realidade pela via do pensamento – que têm claro que a escolha de uma teoria não pode ser arbitrária, mas, ao contrário, vincula-se a projetos de sociedade, visões de mundo e métodos – reclamam da teoria como resposta para a prática profissional.

Faleiros (2011) esclarece que a acomodação, o pragmatismo e a insuficiência de formação comprometem o trabalho profissional. São desafios da formação profissional dentro do Serviço Social que refletem nos espaços de trabalho. A acomodação é a passividade diante de uma sociedade em constante transformação. Tanto o profissional ou o discente podem se acomodar ao pensar que não precisam buscar atualização dos conhecimentos, como se as coisas estivessem bem do jeito que estão, sem necessidade de mudanças ou críticas.

Outro elemento é o pragmatismo que despreza a teoria e considera apenas a prática, voltada somente para resolução de problemas imediatos, sem nenhuma reflexão acerca das consequências teóricas e históricas de sua ação imediata.

Por fim, o terceiro é a insuficiência de formação que está ligada à acomodação, que leva a pessoa a não ler, não questionar, não criticar, não investigar, enfim, não se atrever a ir além dos seus muros da acomodação, ficando dentro de uma caixinha que a leva a ser um profissional imediatista, pragmático, acrítico e reproduzidor do sistema.

Partindo dos desafios acima apresentados, elucidamos, de acordo com Santos e Pini (2013), outros aspectos também considerados essenciais quando se trata do ensino teórico-prático, aos quais as autoras se referem como as 3 referências que regem nosso Projeto de Formação Profissional, e estão contidos na Política Nacional de Estágio – PNE (ABEPSS, 2010). São eles: a) a transversalidade do ensino teórico-prático nas diretrizes curriculares; b) o estágio como momento privilegiado da relação teórico-prática; c) o estágio como centralidade nas Diretrizes Curriculares no Serviço Social.

A primeira é compreendida como ensino teórico-prático que envolve diferenciados conhecimentos, como: a prática social em que se deu origem, fortaleceu, alimentou e alimenta essa profissão, assim como, o conhecimento procedimental da profissão e da cultura profissional, que envolve as três dimensões: técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política.

Dessa forma, a ABEPSS propõe uma nova lógica curricular que procura superar a fragmentação do processo ensino-aprendizagem, permitindo assim maior aproximação entre a academia e a sociedade. Portanto, a articulação entre os núcleos de fundamentação colabora para que haja novas mediações, entendidas como a relação teoria e prática, a qual permeia toda a formação profissional, articulando ensino, pesquisa e extensão.

O ensino da prática ocorre nos três eixos, os conteúdos devem ter a preocupação de mostrar a vinculação entre teoria, realidade e as possibilidades de intervenção profissional em diferentes contextos e momentos históricos. (BOSCHETTI, 2004, p. 29).

Diante disso, Guerra (2005) aborda o potencial do ensino teórico-prático no novo currículo, partindo da relação entre o exercício profissional e o seu projeto de formação. A autora presume que a concepção que toma o ensino em Serviço Social como ensino teórico-prático é nova e ainda não foi devidamente apropriada pelas Instituições de Ensino. E toma como argumentação que há uma nova lógica inerente às diretrizes, a qual não permite a dicotomia entre o ensino teórico e o ensino prático em Serviço Social, mas, ao contrário, pauta-se em uma relação intrínseca entre ambos.

Ao olharmos para os projetos pedagógicos da UFAM e da PUCRS, percebemos que a condução deles vem em consonância com os aparatos legais e normativas da nossa categoria e da lei. Vale salientar que o currículo estudado da PUCRS será extinto em 2021/2. É necessário termos clareza também que esses projetos foram construídos e pensados na lógica do ensino presencial, portanto, como mencionado nos itens anteriores desse capítulo, encontramos no início do 2º semestre de 2021 em pandemia devido à Covid-19, contexto que impôs muitos desafios no sentido de conduzir a formação profissional e, como parte dessa, o estágio supervisionado, como veremos no próximo capítulo.



## **CAPÍTULO III**

### **O ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL EM MEIO À TEMPESTADE DA COVID-19**

Se não puder voar, corra. Se não puder correr, ande. Se não puder andar, rasteje, mas continue em frente de qualquer jeito.

Martin Luther King

#### **3.1 Nos fluxos das águas: o estágio e a aproximação às particularidades regionais**

Busca-se entre os fluxos e refluxos das águas, mergulhar em direção ao fundo do rio com a finalidade de conhecer melhor o talvegue (o estágio supervisionado), por meio das falas dos responsáveis do estágio, o coordenador de estágio da UFAM e a responsável técnica pelo estágio da PUCRS. Entender como era o estágio presencial antes da pandemia da Covid-19 é primordial para percebermos a drástica mudança e os impactos que permearam e permeiam o estágio.

Após sabermos em qual direção a bússola está seguindo nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social da UFAM e PUCRS, e nos inteiramos de suas Políticas de Estágio, faz-se necessário conhecer as particularidades do estágio, visto que esta dissertação põe no centro de debate duas IES localizadas em estados economicamente e culturalmente diferentes. Dessa forma, questiona-se: quais características os responsáveis pelo estágio consideram próprias do estágio supervisionado na IES que atuam, que a diferenciam de outras regiões do país?

É importante pontuar que, ao direcionarmos a pergunta aos entrevistados, ambos responderam de acordo com seus respectivos conhecimentos sobre suas IES em relação às outras regiões. Entretanto, observou-se que o entrevistado da UFAM focou em explicar particularidades do estágio na região amazônica e da PUCRS enfatizou a operacionalização do

estágio e seus pontos fortes, o que, na análise da entrevistada, podem ser concebidas como diferencial do estágio em relação a outras regiões.

Iniciamos nosso percurso náutico no contexto amazônico, com o coordenador de estágio da UFAM, o qual frisa que os desafios do estágio estão presentes em todos os espaços sócio-ocupacionais, ainda mais se considerarmos a política pública no contexto amazônico, seja ela política pública de saúde, de previdência, de assistência ou habitação. Na Amazônia, a gestão e a execução da política pública precisam considerar as particularidades da capital e do interior, o modo de vida<sup>5</sup> dos usuários dos serviços, bem como o custo amazônico de deslocamento, que se diferencia do Sul e do Sudeste.

Manaus é uma metrópole, localizada no Estado do Amazonas, na região norte do país, onde coexistem realidades rurais e urbanas, com a presença de povos tradicionais residindo na capital e no interior. Na Amazônia e, necessariamente no Amazonas, o modo de vida da região se adapta ao “ritmo das águas”, os rios são como estradas, os caminhos a se percorrer para chegar às comunidades rurais. Para exemplificar melhor a relação entre modo de vida e o movimento das águas, podemos citar que, em período de enchente<sup>6</sup> ou cheia<sup>7</sup>, nas áreas rurais, as pessoas precisam elevar o assoalho de suas casas para que se proteger da subida das águas. Por isso, em muitas comunidades predominam as casas de palafita<sup>8</sup>. Na área urbana, as enchentes também trazem impactos socioambientais<sup>9</sup>, sobretudo nas questões de saúde, educação, saneamento básico, trabalho, renda e habitação, desafios para intervenção das políticas públicas.

De acordo com o Serviço Geológico do Brasil (CPRM, 2021), em 2021 ocorreu a maior cheia<sup>10</sup> das séries históricas da estação, o que colocou o centro da cidade debaixo d'água. Quem trabalha ou faz estágio na região amazônica não pode desconsiderar esse movimento das águas, pois ele desencadeia uma série de demandas sociais que chegam aos vários espaços sócio-

---

<sup>5</sup> Ao adotar o termo modo de vida, estamos fazendo referência à forma como homens e mulheres constroem a sua existência, o que envolve trabalho, relações sociais, família, moradia, alimentação e os hábitos próprios de cada comunidade. Para mais informações, ler Marques (2004).

<sup>6</sup> A enchente (subida das águas).

<sup>7</sup> A cheia (nível máximo das águas).

<sup>8</sup> Palafitas são habitações tradicionais da cultura ribeirinha, cuja arquitetura pressupõe um diálogo com o ciclo das águas da região, com suas pilastras de madeiras submersas durante enchente e vindas à tona no período da vazante. (PEREIRA, SILVA E BARROS, 2011, p. 16).

<sup>9</sup> De acordo com Ribeiro e Carneiro (2016), a questão socioambiental é evidenciada na Amazônia, pois perpassa pelo agravamento dos impactos sociais e ambientais que são proporcionados diante da intervenção compulsiva e descontrolada do homem na natureza, sobretudo pela busca de riquezas materiais. Silva (2010, p. 100) nos diz que “a extensão e a profundidade da ‘questão ambiental’ tem-se manifestado através de fenômenos naturais intensos e cujas consequências para a atividade humana ainda não é possível precisar”.

<sup>10</sup> De acordo com Serviço Geológico do Brasil (CPRM, 2021), a cota máxima atingida em 2021 (30,02 m) foi considerada o recorde enquanto maior cheia da estação.

ocupacionais. Por isso, o estagiário precisa mergulhar e compreender as expressões da questão social a partir das particularidades regionais amazônicas que se apresentam. O coordenador de estágio exemplifica como grande diferencial:

Por exemplo, se você pega um discente que está fazendo estágio em uma UBS. A compreensão de cobertura da atenção básica em Manaus é uma cobertura diferente, por exemplo de alguns municípios, inclusive no Amazonas, que a gente tem uma amplitude maior. Então, esse entendimento da necessidade dessa correlação no contexto amazônico, que perpassa a questão de gestão, pela vontade política Vamos pensar aqui num discente que trabalha com assistência social na área rural de Manaus, ou efetivamente na periferia, então tem alguns marcadores importantes para a gente poder identificar as ambulâncias, a questão de a gente pensar o custo amazônico. Então, algumas políticas públicas para se efetivar no sul e sudeste elas precisam de um determinado valor orçamentário, aqui no contexto amazônico precisa de outro valor para dar conta dessa logística [...] (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

O entrevistado ressalta que tem insistido em outra dimensão também na questão orçamentária nos processos de supervisão e iniciação no campo de estágio da UFAM, considerando o contexto amazônico, como apresenta as seguir:

que os alunos possam ter a curiosidade de pensar. Estou estagiando aqui na Manaus Prev., o que a Manaus Prev. movimenta de dinheiro? O que compete ao meu setor? Eu estou aqui no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), qual é o orçamento da Política de Assistência Social no município aqui? E, na saúde no âmbito do estado? Porque é um elemento que o profissional de Serviço Social deve estar em sintonia e muitas vezes a gente negligencia isso, o orçamento, o controle social, a questão do fator amazônico, que são elementos que a gente precisa estar atento nas instituições, além do trabalho cotidiano em si de cada campo, de cada espaço sócio-ocupacional. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

Ao nos direcionarmos para a realidade gaúcha, percebeu-se no início certa dificuldade em destacar as especificidades do estágio na região sul visto não estar acompanhando “sistematicamente como estão as realidades nas outras regiões do país” (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021). A entrevistada explicou que a Pós-graduação da PUCRS tem um grupo específico que trabalha formação profissional, que tem informações mais atuais sobre o assunto.

Mesmo com certa dificuldade, ao decorrer da entrevista, a participante da pesquisa conseguiu pontuar características do estágio na PUCRS, como forte aplicação do estágio presencial, das tríades de acompanhamento em campo, das trocas nas visitas das supervisoras

de campo à universidade, com capacitações e uma forte articulação com a Pós-graduação em encontros mensais sistemáticos com mestrandos e doutorandos, que compartilham os temas estudados e têm relação com as demandas dos assistentes sociais de campo, com rodadas de discussões, trazendo suas inquietações.

Antes desse momento todo de pandemia, a gente buscou de forma sistemática também fazer a articulação com a pós-graduação, potencializando esses nossos diferenciais [...] começamos a fazer encontros mensais sistemáticos, com rodadas de discussão sobre essas pesquisas dos alunos de pós-graduação e os assistentes sociais de campo, podendo trazer também suas inquietações, suas demandas, acho que essa é uma marca também, não sei se ela é diferente das outras regiões, isso tu vais poder comparar, mas é uma característica muito própria nossa, que a gente prima muito (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

As aproximações com a regionalização em que se encontraram os processos de estágio são importantes para o entendimento das expressões da questão social, que chegam aos espaços sócio-ocupacionais e se apresentam como demandas para os estagiários. Esses espaços de prática requisitam reflexão, leitura e produção de teoria. Toda a estrutura visualizada na realidade constitui o ponto de partida para o conhecimento, assim como para a intervenção. Na 8ª tese sobre Feuerbach, Marx (2004, p. 34) enfatiza: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem a doutrina do misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa prática”.

Segundo Santos (2010), na visão marxista, a teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto a ser conhecido, é parte de uma prática social, que pode ser apreendida em sua essência, a partir de um conhecimento. Considerando assim, a teoria é uma reprodução, reconstituição do objeto pelo pensamento, que oferece a interpretação do real. Entretanto, esse processo de investigação não transforma o objeto, necessitando de mediações para ser modificado no âmbito da prática social.

Após conhecermos como se caracterizam os estágios nas respectivas regiões, aproximamo-nos do processo de inserção e acompanhamento do estágio antes da pandemia Na UFAM, o entrevistado expõe que, antes da pandemia, havia dificuldades, mas eram menores que as atuais, pois a UFAM tem um *status* na sociedade, o que facilita a inserção dos alunos no campo. Por ter uma formação considerada de excelência, seus alunos são vistos como promissores estagiários na área, facilitando suas inserções em campos de estágio. A partir dessa



reflexão, ele destaca que é impossível olharmos para antes da pandemia sem comparar com o contexto atual. Por exemplo, ele informa quais seriam os campos de estágio em que estariam presentes a maioria dos estagiários, caso estivéssemos no formato presencial:

a maioria dos nossos alunos estaria no campo da saúde ou no campo da assistência, poderia precisar assim que 70% dos nossos alunos são saúde ou assistência social, e lógico, tinham algumas dificuldades, mas a gente tinha esse campo assegurado, diferente do contexto de agora. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021)

O relato demonstra um contraste entre o antes e o depois da pandemia, revelando uma contradição entre essas duas realidades, indicando que há determinantes da pandemia sobre esse processo. Antes, era mais tranquila a abertura do campo e inserção dos alunos. Com a pandemia, sem vacinação, sem biossegurança, ficou muito difícil inserir os alunos na modalidade remota. Quanto ao acompanhamento do estágio, era possível a realização de visitas presenciais e o contato mais próximo ao supervisor de campo. Com a necessidade do distanciamento social, as visitas foram suspensas e o contato se manteve no espaço virtual. A fala do coordenar revela o acompanhamento presencial, com participação da tríade do estágio e a importância desse momento. Na realidade da PUCRS, vislumbra-se a facilidade do acompanhamento do estágio na modalidade presencial, que é considerado pela entrevistada como mais fluida, de fácil acesso direto aos professores para tirar dúvidas dos discentes.

A gente tinha esse contato direto mais fluido com os alunos, porque estão chegando para aula e passam ali para conversar, marcavam um horário comigo, marcavam para conversar sobre uma questão de estágio, do campo, enfim isso fluía com bastante frequência, com o período antes da aula, período que a gente normalmente disponibilizava para atender os alunos das 18h às 19h30min, [...] Além dos meios virtuais, a gente usava meios físicos para divulgar as vagas, a gente tinha essas articulações com os campos e estava sempre divulgando as vagas, não só no *moodle*, mas no *facebook*, também em mural, tinha um lugar que tinha as vagas [...] (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

Referente à inserção nos campos de estágio, a entrevistada explica que se tinha uma estrutura em que cada curso fazia a gestão dos seus estágios obrigatórios, que implicava na gestão dos contratos pela coordenação do curso, todo o processo de gestão do processo, inclusive de divulgar vagas, acompanhar, ver quando os alunos entravam ou não entravam no estágio e, depois que entravam, a coordenação devia levar as informações, fazer os contratos para entrada nos campos, sempre indo às salas de aula. Quando estavam para entrar em campo,

havia o trabalho de passar todas as orientações, informações e documentações, sempre realizando um contato direto com os alunos, orientando, explicando, preparando para entrada em campo e, depois, o necessário acompanhamento e diálogo com o supervisor de campo. Como expõe a entrevistada:

Cada vez que uma supervisora acadêmica encontrava uma dificuldade ou alguma situação, que precisava de um suporte institucional, seja do campo, seja do aluno, então também poderia recorrer ao departamento, na época coordenação física, para poder equacionar, discutir, a gente sempre manteve reuniões sistemáticas, esse era outro ponto também que era uma marca nossa, as reuniões sistemáticas entre as supervisoras acadêmicas. (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021)

É notória a troca rica entre os sujeitos da tríade na realização do estágio presencial, pois o processo do estágio nessa modalidade permite maior aproximação e interação social, olho no olho, o que favorece sentir as emoções vivenciadas desse processo com maior intensidade, além de torná-lo mais dinâmico, diferente do formato virtual.

A partir disso, procuramos saber quais eram os momentos de encontro ou troca entre supervisores acadêmicos, de campo e estagiários propiciados por sua instituição. Na UFAM, o entrevistado nos apresentou como momentos os Fóruns de Supervisão, as oficinas, tanto no CRESS quanto na UFAM, mas não entrou em detalhes sobre a ocorrência de cada um desses. Relatou que o supervisor acadêmico ia ao encontro do campo de estágio, sobretudo também na etapa do projeto de intervenção do discente, o que denota a participação do processo de construção e execução do projeto de intervenção do estagiário.

Santos (2006) nos diz que teoria e prática são relacionadas constantemente e que estes dois eixos da formação são ou, pelo menos, devem ser trabalhados em todos os momentos, sendo o estágio não um momento para a aplicação da teoria, pois esta não é um passo a passo para a prática, mas sim um momento em que os conhecimentos adquiridos em sala de aula contribuem para a elaboração de propostas de intervenção.

Ao olharmos para PUCRS, a entrevistada enfatiza os encontros sistemáticos em que se compartilham desafios, inquietações e ampla discussão, da qual participam pesquisadores da Pós-graduação, como relata em sua fala:

e então, tem vários níveis, vários momentos, que sistematicamente nos marcam também desde sempre, [como] as reuniões entre os supervisores acadêmicos, compartilhando sobre os alunos, os desafios da aprendizagem, dos níveis de estágios presenciais, claro, e se havia uma outra questão lá do cotidiano que precisa de uma

questão administrativa, institucional, podia recorrer ao departamento, à coordenação, ou ao apoio institucional, que eu virei apoio, para equacionar, falando do desenho antes da pandemia, o que mudou? Muita coisa, né? Passou tudo para o remoto. (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021)

A fala da entrevistada nos mostra como é rica a realização da tríade do estágio e os momentos sistemáticos realizados pela sua instituição, que fazem a aproximação entre a graduação e a pós-graduação e as vivências e desafios que são apresentados pelos supervisores de campo nas reuniões, experiências que fortalecem o estágio supervisionado em todas as dimensões ético-política, técnico-operativa e teórico-metodológica, embasadas na relação teórico-prática, reforçando ser uma característica forte do estágio na PUCRS.

Ribeiro (2013) corrobora com Guerra (2005) e nos afirma que a relação entre teoria e prática é também uma articulação entre profissionais, docentes, supervisores e discentes. Esta relação expressa o próprio processo de formação profissional, uma vez que os conteúdos planejados e organizados dentro de um projeto pedagógico precisam garantir uma indissociabilidade entre a formação e o perfil de profissional que se almeja.

Portanto, Iamamoto (2014b) expõe ser importante que tenhamos um conhecimento teórico, o qual nos ajudará a identificar o problema para, assim, buscarmos superar o grande desafio da teoria e prática na profissão. A autora nos traz que a formação profissional apresenta dificuldades apontadas como 3 armadilhas, das quais a categoria se viu prisioneira nos últimos anos: o teorismo, o politicismo e o tecnicismo, sobre as quais é preciso refletir, pois são limites em meio ao cenário complexo que necessitam ser ultrapassados.

A articulação da realidade com a profissão é um dos grandes desafios, pois se compreende que o Serviço Social não se situa apenas sobre a realidade, mas sim na realidade. A ABEPSS reconhece que é preciso a capacitação continuada dos profissionais e mestres, o que dará aos mesmos as condições imprescindíveis para qualificação de assistentes sociais mais atualizados com os novos tempos.

Após sabermos como ocorriam os momentos de encontro da tríade, buscamos conhecer quais eram as dificuldades que os(as) discentes e os(as) supervisores acadêmicos e de campo mais manifestavam para a coordenação de estágio sobre a disciplina de estágio ou supervisão de estágio. De forma unânime, os responsáveis do estágio nas IES nos ressaltaram como grande dificuldade a questão do campo em si. Como podemos ver nas falas:

muitas vezes não tem um campo adequado, um espaço físico adequado, muitas vezes é destinado a atribuições que muitas vezes que não são do assistente social e que os

estagiários realizam, esse diálogo entre supervisor acadêmico e supervisor de campo não acontecer, são essas as principais dificuldades que eu recorro agora, é essa relação dos discentes e supervisores de campo e acadêmicos. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021)

sinceramente, as maiores dificuldades são a própria precariedade dos campos em função da precarização das políticas públicas, porque assim a gente teve, claro, momentos assim de ter campos mais frágeis do exercício profissional da colega, mas vou te dizer assim, faz muito tempo [...] acho que a maior questão que eu colocaria em relação não só à pandemia, mas antes da pandemia, e agora mais ainda, é a precarização do trabalho mesmo, dos colegas assim, das condições de trabalho que são submetidos, a precarização das políticas públicas mesmo e os impactos disso na qualidade do estágio, na qualidade da formação, na qualidade até da possibilidade de garantir supervisão, embora sempre tenha acontecido, mas acho que é o que fica mais presente. (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021)

O CFESS, por meio da Resolução nº 493/2006 de 21 de agosto de 2006, dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Em que se destaca no art. 2º que o local de atendimento destinado ao assistente social deve ser dotado de espaço suficiente, para abordagens individuais ou coletivas, conforme as características dos serviços prestados, e deve possuir e garantir algumas características físicas: a) iluminação adequada; b) recursos que garantam a privacidade do usuário; c) ventilação adequada; d) espaço adequado para colocação de arquivos. (CFESS, 2006).

No resguardo das condições de trabalho, o Código de Ética (1993), no Título II Dos Direitos das Responsabilidades Gerais do/a Assistente Social, no art. 4º, dispõe que 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; e- permitir ou exercer a supervisão de aluno/a de Serviço Social em Instituições Públicas ou Privadas que não tenham em seu quadro assistente social que realize acompanhamento direto ao/à aluno/a estagiário/a (CFESS, 1993).

Não podemos desconsiderar o contexto atual de precarização das políticas públicas, que faz com que os reflexos sejam sentidos nos vários campos de atuação profissional, muitas vezes até comprometendo o processo de ensino-aprendizado, tal qual idealizado pelas nossas normativas. Tal ponto de fragilidade tem se acentuado no período pandêmico.

Aos entrevistados questionamos quanto às fortalezas e às dificuldades do estágio em Serviço Social conduzido por suas instituições. O entrevistado da UFAM retrata que, como supervisor acadêmico, sempre realizou as visitas aos campos de estágio, mas pondera que nem todos os docentes e supervisores de campo realizam essa troca e pontua como dificuldades o

acompanhamento dos supervisores acadêmicos nos campos de estágio em que verbaliza: “a instituição também não dá suporte, não tem um carro específico para fazer isso, você tem que ir ou chama o *Uber*, ou ir com o teu carro [...] então, tem um custo aí”, evidenciando a ida aos campos de estágio não é custeada pela IES, pelo contrário, é um custo assumido pelo supervisor acadêmico. Tais dificuldades também são encontradas na realidade gaúcha, na PUCRS, em que relata que:

teve um período que a gente chegou a discutir a questão das visitas, a operacionalização dessas visitas, se teria ou deveria ter algum apoio institucional no sentido de condução mesmo pra isso. Para uma ou outra situação que envolvia um deslocamento maior, a gente chegou até a solicitar uma condução institucional pra fazer isso [...], mas, em outras vezes, não assim e ficou como atribuição mesmo, a gente tinha carga horária pra isso, mas tinha que dar conta de fazer as visitas acontecerem de ônibus, de carro, de trem, do jeito que desse, a pé [...]Essa foi uma discussão, mas a gente não chegava a ver como um entrave assim, a não ser quando eram campos mais longe [...] (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021)

A partir da PNE (ABEPSS, 2010, p.20), a atribuição do supervisor acadêmico é:

Supervisionar as atividades desenvolvidas pelos estagiários na UFA por meio de encontros sistemáticos, com horários previamente estabelecidos, e no local de desenvolvimento do estágio, quando da realização das visitas sistemáticas aos campos de estágio, contribuindo na efetivação da supervisão direta e de qualidade, juntamente com o supervisor de campo.

Entende-se que, mesmo sendo atribuição a visita ao campo, não fica explícito ou definido quem deve arcar com os custos do transporte ao campo, mas fica subentendido que, por serem estagiários da IES à qual o Assistente Social presta serviços – é importante lembrar que o docente da área de Serviço Social é Assistente Social, pois este só é professor por ter concluído o curso de Serviço Social – a IES deve fornecer recursos e estruturas necessárias ao profissional que tem normativas a seguir para realização do seu fazer profissional. Portanto, deve-se criar uma normativa ou parâmetro para assegurar de forma mais transparente a responsabilidade institucional por esse processo de visitas aos campos. A garantia das visitas, certamente, irá fortalecer e assegurar o processo de supervisão com qualidade.

Em contraponto às dificuldades, nossos entrevistados apresentam as fortalezas do estágio em suas IES. A instituição pública destaca como diferencial em comparação às outras universidades o fato de possuir uma coordenação de estágio, o que nos chama atenção como

distinção clara entre a realidade da UFAM e da PUCRS, já que uma possui coordenação de estágio e outra apoio técnico para o estágio.

O entrevistado reforça a importância da coordenação de estágio, apesar desta não estar situada: “no organograma oficial, que não é remunerada” (Entrevistado Rio Negro, pesquisa *on-line*, 2021). Sendo a coordenação de estágio uma função a mais, o professor que a exerce deveria receber uma gratificação por seu exercício, como acontece com a função do coordenador do curso. Em tempos de cortes nos gastos públicos, a remuneração desta função não parece ser uma possibilidade viável, visto que já há previsão de carga horária para o docente, que trabalha em regime de dedicação exclusiva. A gratificação da função é uma necessidade, visto que este trabalho é essencial à manutenção e condução dos estágios, como é salientado pelo entrevistado:

tem uma coordenação que efetiva esse trabalho, então o aluno tem alguém pra se reportar diretamente; dá uma segurança a ele, a questão dos vários campos, a importância dele se inserir nos campos e ter uma perspectiva de produção acadêmica, uma investigação, porque a nossa profissão é interventiva e investigativa, então essa investigação, essa amplitude, acho que só a UFAM oportuniza, outras universidades têm uma perspectiva muito mais instrumental do estágio. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021)

Diante das inúmeras atribuições da coordenação do estágio descritas na PNE (2010), vislumbra-se a relevância da função nas instituições de ensino para a qualificação do estágio supervisionado. Na realidade da PUCRS, pontua-se como fortaleza a carga horária específica, que viabiliza a realização das atividades de estágio:

Eu penso que uma fortaleza foi sempre e segue sendo a carga horária que a gente tem para realizar essa supervisão, contemplando esse aspecto das visitas ao campo, viabilizando que a gente possa, de fato, praticar isso, garantir esse acompanhamento em campo, garantir essas reuniões, essas tríades em campo, garantir esses espaços de formação, tendo carga horária para garantir esses laços de formação com os supervisores de campo, convidando eles para *workshops*, para as oficinas nas universidades, que a gente que coordena como supervisores acadêmicos, então a gente sempre teve esse apoio, essa condição institucional pra isso, isso é uma fortaleza. (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021)

Conseguimos apreender navegando nas águas amazonenses e gaúchas, as dificuldades e potencialidades do estágio tanto na IES pública quanto na privada, em que o estágio supervisionado presencial apresenta ter o seu valor, não negando que esse possui seus desafios,

pois todo processo de aprendizagem tem seus entraves. Com o ofício de supervisionar, ensinar e aprender não é diferente, mas fica claro que a modalidade presencial nos aproxima, nos conecta e nos faz realizar a relação teórico-prática e a supervisão direta de forma mais fluida, como exposto pelos nossos entrevistados. Por isso, a defesa intransigente dessa modalidade para o estágio supervisionado.

Algumas das estratégias de defesa deste projeto foram movimentos, documentos e campanhas elaborados pelo conjunto CFESS/CRESS e ABEPSS para a defesa de uma formação de qualidade, como: Cartilha “Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social” (CFESS, 2014); Campanha “Educação não é *fast food*: diga não para a graduação a distância em Serviço Social” (CFESS, 2011); ABEPSS Itinerante – Atualidade do Projeto de Formação Profissional frente a contrarreforma da Educação” (ABEPSS, 2012); Cartilha “Consolidação da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS” (CFESS, 2013); Cartilha “Meia formação não garante um direito: o que você precisa saber sobre a supervisão de estágio direta em Serviço Social” (CFESS, 2014) e o Projeto “ABEPSS Itinerante – Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo os nós e construindo alternativas” (ABEPSS, 2014).

Diante das campanhas referidas, percebe-se que sempre foi uma luta árdua da categoria pelo ensino presencial, uma formação crítica e de qualidade. Em 2010, o conjunto CFESS/CRESS decidiu, para além do diploma, exigir uma declaração do cumprimento do estágio e isso ocorreu devido à constatação de que em vários cursos de serviço social, sobretudo do ensino a distância, o estágio – etapa importante da formação do serviço social – não vinha sendo cumprida, ou seja, muitos bacharéis tinham o diploma sem sequer ter cumprido a etapa do estágio e, por essa razão, os CRESS passaram a adotar essa exigência.

Esta normativa gerou incômodo, principalmente aos cursos de Serviço Social (Ensino a Distância) EAD, o que culminou na ação no âmbito civil pública nº 1004429.62.2018.4.01.3600, na Justiça Federal do Mato Grosso no dia 09 de outubro de 2019 para revogação do inciso 3 do artigo 28 da resolução 582 de 2010 do CFESS/CRESS, que trata da inscrição e documentos que devem ser solicitados para obtenção da carteira profissional no CRESS, decisão esta ainda preliminar, que temporariamente suspende o inciso. Por isso, foi acatada e aprovada pelo Conselho Pleno dos CFESS nos dias 17 a 20 de outubro de 2019, decisão essa repassada e cumprida pelos CRESS no Brasil, o que implica na não obrigatoriedade da apresentação da declaração.

O inciso 3, mencionado acima, trata especificamente da comprovação de cumprimento do estágio por meio da declaração que inclui a carga horária completa, a instituição onde o estagiário/discente realizou o estágio, com a assinatura dos supervisores acadêmicos, de campo e coordenadores de estágio das instituições de ensino. Ressalta-se que essa revogação fragiliza a formação, pois acaba por facilitar que os bacharéis tenham diploma sem terem cumprido o estágio, etapa esta fundamental no processo formativo.

Como podemos visualizar neste item, a construção e a consolidação do estágio supervisionado tem sido contínua. Com os relatos dos responsáveis do estágio nas IES, percebe-se a importância do estágio presencial, considerado como talvegue, onde as águas do rio fluem com maior rapidez na formação profissional. Entretanto, este vem sofrendo ataques e travando lutas contra a desqualificação dessa etapa de ensino aprendizado, como exemplificado no recente acontecimento no ano 2019.

Durante a condução do barco da pesquisa nessa viagem ao talvegue, os rumos da nossa viagem foram surpreendidos por uma inesperada tempestade, acompanhada de trovões e ventanias, que obrigou o barco da pesquisa e as capitãs a mudarem suas estratégias de rotas ao encontro do talvegue, o que nos direcionou ao encontro de águas até então não mapeadas e desconhecidas. A simples ventania ao longo do caminho, com as primeiras notícias de proliferação do vírus e aumento dos números de internação em várias partes do mundo, se tornou uma grande tempestade (a pandemia da Covid-19). Assim foi o início de 2020, navegando em águas turbulentas, iniciávamos a travessia dos “dias sem pandemia” para os “dias em pandemia”.

### **3.2 O início da tempestade: o estágio em meio a pandemia de Covid – 19 em 2020**

Cuando la tormenta pase y se amansen los caminos, y seamos sobrevivientes de un naufragio colectivo, con el corazón lloroso, y el destino bendecido nos sentiremos dichosos tan sólo por estar vivos. [...] y entonces recordaremos todo aquello que perdimos y de una vez aprenderemos todo lo que no aprendimos.

Alexis Valdés (2020)

O presente item busca apresentar como o estágio se configurou em meio à tempestade da Covid-19 no ano de 2020, quais decretos foram sancionados, como passamos de ensino presencial para Ensino Emergencial Remoto (ERE), as distinções entre ensino remoto e ensino a distância, a reconfiguração dos estágios. Nesse turbilhão, começa-se a falar de estágio remoto,



mas o que é isso? Em meio às falas dos responsáveis pelo estágio nas IES UFAM e PUCRS, buscamos conhecer os impactos da pandemia sobre o ensino e o estágio. Entretanto, antes de desbravarmos o talvegue (o estágio), é necessário explanarmos brevemente acerca do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que acarretou uma crise globalizada, a qual vem assolando o mundo.

Não podemos deixar de considerar que um barco, quando se lança ao rio, pode ser tomado por turbulências. Em 2020 não foi diferente, pois o mundo, o Brasil e, obviamente, a formação em Serviço Social foram atingidos por um cenário caótico proporcionado pela pandemia.

De acordo com Lana et.al. (2020), o novo coronavírus foi detectado em 31 de dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 9 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) confirmava a circulação do novo coronavírus. Segundo Souza (2020), devido à velocidade de contaminação do vírus nos demais continentes, a OMS declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, considerado o mais alto nível de alerta da organização, de acordo com o previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Na Folha informativa sobre Covid-19 disponibilizada pela (OPAS, 2021):

A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Esses sintomas geralmente são leves e começam gradualmente. Algumas pessoas são infectadas, mas apresentam apenas sintomas muito leves. A maioria das pessoas (cerca de 80%) se recupera da doença sem precisar de tratamento hospitalar. Uma em cada seis pessoas infectadas por COVID-19 fica gravemente doente e desenvolve dificuldade de respirar. As pessoas idosas e as que têm outras condições de saúde como pressão alta, problemas cardíacos e do pulmão, diabetes ou câncer, têm maior risco de ficarem gravemente doentes. No entanto, qualquer pessoa pode pegar a COVID-19 e ficar gravemente doente.

Como exposto, é um vírus perigoso e de alto contágio. Para entendermos a velocidade com que se proliferou entre os continentes, no Brasil, o primeiro caso detectado da doença foi confirmado pelo Ministério da Saúde (2020), no dia 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo, em um homem de 61 anos.

A Covid-19 marcou o ano de 2020, tornando-se um dos momentos mais críticos já vivenciados na história da humanidade desde a “gripe espanhola”, no início do século XX, que levou a óbito dezenas de milhões de pessoas no planeta. Destaca-se que tal denominação carrega estigma e deve ser evitada. Em consonância com os fatos supracitados, ao nos dirigirmos para os veículos de comunicações sobre a doença, nos deparávamos com alto e crescente índice de pessoas infectadas a cada dia, as aglomerações que se geravam nas unidades de saúde à procura de atendimento, por pessoas que apresentavam os sintomas da Covid-19, eram inúmeras, casos de confirmação da infecção e de reinfecção se proliferavam em uma velocidade surpreendente. Nesse cenário, demonstraram-se as fragilidades do sistema de saúde e dos sistemas funerários e não demorou muito para estes entrarem em colapso.

A potencial chegada do novo vírus coloca à prova a estrutura de vigilância existente no país, principalmente num momento em que a redução de investimentos no Sistema Único de Saúde (SUS) e na pesquisa fragiliza a capacidade de detecção precoce e de resposta (LANA et.al. 2020, p.3).

Na ótica de Sousa e Andrade (2021), ao olharmos para a pandemia em 2020, notamos que o vírus não escolhia classe, gênero, etnia ou faixa etária, e que estávamos todos no mesmo barco, pois atingiu pessoas de vários segmentos sociais e a vacina não estava disponível a nenhuma classe social até o ano de 2020 no Brasil. No entanto, era uma ilusão pensar assim, pois é nítido que não estávamos todos no mesmo barco, metaforicamente se expressando, pois havia pessoas em iates, uns em lanchas e outros em canoas, eram explícitas as desigualdades sociais e econômicas, porque as classes não foram atingidas da mesma forma. Para alguns, havia o plano de saúde, equipamentos, leitos e tratamentos até com especialistas em casa, enquanto a outros, restavam as filas nos hospitais, os corpos empilhados em câmaras frigoríficas ou enterrados em valas coletivas.

Cenário este aterrorizante, que deixa evidente estarmos sob a vigência de uma necropolítica, nos termos de Mbembe (2016), porque na sociedade capitalista há vidas consideradas mais valiosas do que outras. O neoliberalismo despertou a atenção de todos, ao fato de demonstrar conviver tranquilamente com esta máquina da morte funcionando a todo vapor, como num grande espetáculo que vemos acontecer on-line, “com um contador necropolítico em tempo real”. (GAGO; CAVALLERO, 2020).

Por isso, é importante evidenciar, tanto o lado social, econômico, político, biológico e cultural aqui, pois estes aspectos vão ser fatores chaves nesse processo da pandemia da Covid-

19. No aspecto social, notava-se a baixa adesão ao uso de máscaras, ao isolamento social, influenciados por *fake news*. Na questão econômica, empresários, comerciantes e trabalhadores tiveram que fechar as portas dos estabelecimentos físicos devido ao isolamento social e *lockdown* que aconteceram em alguns estados do país, em que só funcionava o que era considerado essencial, havendo uma reestruturação na dinâmica do trabalho. É evidenciada cada vez mais a desigualdade social, com muita luta da população e aprovação o auxílio emergencial pelo governo brasileiro para assistir as famílias para sobreviverem à pandemia, porém houve demora na sua implementação.

No aspecto cultural, mudanças de hábitos e costumes, em cada região, os feriados comemorativos do país que tiveram que ser cancelados, como o carnaval, o *réveillon*, entre outros para evitar a disseminação do vírus. No fator biológico, ao passar dos meses foram surgindo novas variantes da Covid-19, mais letais que a original. No aspecto político, o governo brasileiro não colaborava em apoiar as medidas de prevenção no início da pandemia, como orientado pela OMS, agravando a crise sanitária sem uma firme contenção da doença. Só em 2020 tivemos três trocas na direção do Ministério da Saúde, além da disseminação das *fake news*, que afirmavam a irrelevância das pesquisas e vacinas, como também do comentário feito pelo próprio Presidente da República, o qual comparava o coronavírus a um mera “gripezinha”, esta que levou até no dia 31 de dezembro de 2020 a óbito no Brasil, de acordo com os dados do G1 de notícias (2020), 194.976 (Cento e Noventa e Quatro Mil e Novecentos e Setenta e Seis) vidas.

Diante do cenário de excepcionalidades que vivenciamos no ano de 2020 decorrentes da pandemia da Covid-19, as incertezas sobre a duração da pandemia trouxeram à formação profissional dos Assistentes Sociais novos desafios. Dentre esses, por exemplo, a comunicação aluno-professor na sala de aula, o acesso ao livro físico da biblioteca e à internet, visto que, na universidade, por vezes, é o único lugar que o estudante consegue acessar o que precisa e, principalmente, o questionamento: como supervisionar e oferecer uma formação profissional de qualidade em meio a uma pandemia?

Tais questões nos levam a pensar nas consequências ao trabalho profissional do assistente social, uma vez que a formação profissional não se dissocia do trabalho profissional, e faz com que pesquisadores, assistentes sociais, discentes e Instituições de Ensino repensem estratégias para o cenário em que nos encontramos.

Assim, nosso barco foi lançado ao desafio de navegar até ao talvegue (estágio) em águas ainda não desbravadas e turbulentas. Nos banzeiros das águas nortistas, em Manaus –

Amazonas, iniciamos nossa viagem cheias de inquietações. A primeira delas de saber quais procedimentos as instituições e o curso em Serviço Social tomaram quanto ao estágio supervisionado no início da pandemia de Covid-19 em 2020.

Inicialmente, a instituição de ensino federal, a UFAM, teve início do ano letivo em 09 de março de 2020, porém, com a chegada da tempestade da Covid-19, foi decretada a suspensão das atividades por 15 dias, prorrogáveis por período superior, por meio da portaria nº 626 de 13 de março de 2020, no mesmo dia da confirmação do primeiro caso da pessoa infectada pela Covid-19 em Manaus. Ao avançar no aumento do contágio no estado, a UFAM, por meio do Conselho Universitário – CONSUNI, aprovou a Decisão *ad referendum* – 01/2020, em Manaus, 26 de março de 2020, e comunicou a suspensão por prazo indeterminado, em final de março de 2020, o que atingiu as atividades administrativas presenciais, bem como as atividades acadêmicas da graduação, presenciais ou não presenciais. Começava aqui a saga da drástica mudança do ensino presencial para o ensino emergencial remoto, como estratégia para o isolamento social.

Tais acontecimentos são evidenciados na fala do coordenador de estágio, que contextualiza esse momento da instituição e do estágio no curso de serviço social em março de 2020.

Nossa, vou tomar até água agora [risos]. Eu assumi a coordenação nesse contexto... [Em] março de 2020, **a UFAM foi uma das primeiras instituições de ensino superior do Amazonas que suspendeu o ensino**, visando o que viria pela frente, inclusive uma postura que assustou a sociedade amazonense. A UFAM suspendeu!?! Então assim, se a UFAM suspendeu, eles estão sabendo de alguma coisa que eu não sei, a UFAM suspender tão serenamente que foi, a decisão *ad referendum* pelo reitor suspendendo o ensino, após uma semana que o período tinha iniciado, e isso foi em cadeia, e na próxima semana uma instituição, e na próxima a outra, e a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e em seguida foram as particulares, e **todo mundo suspendendo, após o aval da Organização Mundial de Saúde (OMS) que, de fato, tinha reconhecido como uma pandemia, não só como uma epidemia, em decorrente do SARS-CoV-2** [...] Nesse momento, é importante ressaltar que a universidade permaneceu a produzir muito da questão da pesquisa em 2020, **mas de fato o ensino foi suspenso, e o estágio consequentemente**. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

De acordo com a fala do coordenador de estágio da IES pública, as resoluções da administração superior suspenderam as atividades acadêmicas e administrativas presenciais e, por conseguinte, o estágio supervisionado obrigatório e não. Tais medidas buscaram priorizar a vida dos universitários e profissionais, considerando o comunicado da caracterização da

pandemia pela OMS e a divulgação da Secretaria de Estado de Saúde do Amazonas SES-AM (2020), que confirmava em 13 de março de 2020 o primeiro caso de Covid-19 em Manaus, cidade onde está localizada a instituição pública, UFAM. Segundo o Portal Amazônia (2020), este caso é considerado também o primeiro caso do norte do país, de uma mulher de 39 anos. Diante do exposto, a instituição de ensino público tomou as decisões necessárias para conter a disseminação do contágio na universidade e na sociedade amazonense.

Após o primeiro caso confirmado em Manaus, começou a aumentar de forma veloz o índice de infectados no estado e, em 24 de março de 2020, houve a primeira morte no estado de um comerciante de 49 anos, residente no município de Parintins, a primeira de inúmeras que, infelizmente, vieram a acontecer no estado amazonense.

Destaca-se que o estado do Amazonas, no início da pandemia no país, em março de 2020, apresentou altíssimos índices de infectados, foi o primeiro estado da federação em que o sistema de saúde começou a entrar em colapso. Não demorou para que esse número crescente começasse a afetar os demais estados brasileiros, onde o sistema de saúde também começou a apresentar fragilidade, dentre eles o estado do Rio Grande do Sul e, por conseguinte, sua capital Porto Alegre, onde está localizada a instituição privada PUCRS. De acordo com a Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (2020), Porto Alegre teve seu primeiro caso confirmado em 11 de março de 2020 de uma mulher de 54 anos, e a primeira morte, na capital e no estado, em 25 de março de 2020, de uma idosa de 91 anos.

Ao olharmos para Manaus e Porto Alegre, avistamos que não houve uma grande distância de tempo entre as primeiras infecções e as primeiras mortes, todas em março, o que demonstra como o vírus se proliferou rapidamente nestas regiões, sendo extremamente contagioso. O sistema de saúde do país não estava preparado para a grande demanda de infectados e o colapso desse sistema era questão de tempo. Chama a nossa atenção a importância do financiamento das políticas de saúde, em destaque do Sistema Único de Saúde (SUS). A verdade é que a pandemia escancarou as consequências deletérias da Emenda Constitucional 95/2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos.

De acordo com a linha do tempo disponibilizada pelo site da PUCRS (2020), a instituição teve o início do ano letivo em 26 de fevereiro de 2020. Com o avançar da Covid-19 na capital, em 10 de março criou-se um Comitê Institucional Covid-19; em 16 de março houve o anúncio da suspensão das aulas e a transição para o modelo *on-line*; em 19 de março ocorreu o início das aulas no modelo remoto emergencial.

Percebe-se que, na instituição privada, a retomada das aulas por meio remoto ocorreu nas semanas seguintes à decretação da pandemia, diferenciando-se da instituição pública, UFAM, que somente no 2º semestre de 2020 instaurou um calendário especial não obrigatório, em que se tornava optativo aos alunos participar ou não das aulas no modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), levando em consideração que muitos não tinham como acessar as aulas de forma virtual, por não terem acesso à internet ou recursos materiais apropriados para assisti-las.

O posicionamento quanto à suspensão das aulas de ensino presencial em março de 2020 pela instituição privada se mostrou alinhada com as recomendações das Organizações de Saúde para prevenção da disseminação do vírus. Portanto, entende-se, meio da fala da responsável técnica pelo estágio no curso de Serviço Social da PUCRS, que a ida dos estagiários aos campos de estágio foi suspensa.

No início [...], nas primeiras semanas [era o] caos, o que fazer? Como fazer? Até que pudesse se organizar alguns procedimentos, algumas decisões, alguns encaminhamentos institucionais, mas, em seguida, assim, a orientação foi em seguida, dentro dos tempos possíveis de assimilação desse impacto e de tomada de decisão, mas fomos tendo ao longo do semestre várias orientações, e acho que a PUCRS em seguida tomou uma posição institucional de proteção desses estudantes. **Para os estágios obrigatórios foi [uma] determinação institucional muito clara, de suspensão de ida aos campos. Durante muito tempo, a posição, a determinação institucional foi essa para os estágios obrigatórios** (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

Conseguimos perceber que o estágio obrigatório do curso de Serviço Social da PUCRS foi suspenso imediatamente no início de março de 2020, assim como a ida ao campo, como frisado pela entrevistada. Apesar de não especificar por quanto tempo ficou suspenso, chamou a atenção o fato de se reportar ao “estágio obrigatório” e não ao “estágio” de forma geral, deixando no ar a questão dos estágios não-obrigatórios que não foram mencionados.

Ao analisarmos o advento do contexto tempestuoso em Manaus e Porto Alegre e as falas dos entrevistados, aqui nomeados pelos rios que banham suas capitais, Rio Negro e Rio Guaíba, podemos vislumbrar a dificuldade em navegar no rio da formação ao encontro do talvegue em meio a esta tempestade. É explícito que o início da pandemia foi complexo, difícil e desorientador, pois, como percebemos nas falas, o momento foi de: e agora, o que vamos fazer? Então, entende-se que, por ter sido um período delicado, ainda é confuso aos entrevistados tentar sintetizar esse momento, que foi de tomadas de decisões e incertezas, mas é evidente que o estágio nos cursos de Serviço Social em março de 2020 tanto na UFAM quanto na PUCRS foi suspenso de forma imediata para prevenção da proliferação do vírus e em prol da sociedade.

O isolamento social demonstrou ser necessário para impedir a disseminação da Covid-19; não sabíamos até quando viveríamos neste cenário, fato este que trouxe incertezas e desafios para a formação profissional em Serviço Social, principalmente quando se refere ao ensino na modalidade presencial, pois, em curto tempo, algumas instituições de ensino, como podemos observar nas falas dos entrevistados, tiveram de optar pela adoção do Ensino Emergencial Remoto (ERE), para interação entre docentes e discentes em tempo real, uma estratégia nova imposta no ano de 2020 ao ensino, que vem sendo bastante criticada no seio da categoria, por guardar muitas semelhanças com o ensino a distância, sendo compreendida em caráter excepcional e emergencial neste momento de pandemia.

Diante disso, faz-se necessário abriremos parênteses para explicar a diferença entre ensino remoto e ensino a distância para não deturparmos seus verdadeiros intuitos e significados, conforme ressalta ANDES (2020, p. 16):

[...] “ensino remoto” é um eufemismo utilizado para ocultar a generalização da imposição de formas ainda mais precarizadas e problemáticas de EaD. [...] o ensino remoto nada mais é do que “um arremedo de EaD” utilizado amplamente em uma situação de pandemia para atender, sobretudo, aos interesses do mercado.

É importante nos atentarmos a esses termos, para evitar equívocos. Como explicado, podemos entender que o ensino remoto compreende atividades “síncronas e assíncronas” que são utilizadas, muitas vezes, sem nenhum apoio pedagógico ou qualquer estrutura adequada, realidade para a qual a maioria dos professores não estava preparada. Nesse cenário, emergiu a preocupação com a qualidade da educação, da inclusão social e da igualdade de acesso.

O ensino a distância apresenta certa limitação, mas dispõe uma legislação vigente, que exige, segundo ANDES (2020, p.14), “que as atividades a distância sejam realizadas com pessoal qualificado, meios e tecnologias adequados, garantia de políticas de acesso e com acompanhamento e avaliação compatíveis”. Tal discussão precisa ser evidenciada no processo vigente de imposição do ensino remoto.

O contexto da pandemia e o modelo de ensino remoto nos remetem ao pensamento de Forti e Guerra (2013), ao trazer que estamos inseridos em um ambiente dinâmico, de mudanças, no qual devemos estar embasados para lidar com as diversidades e os desafios que surgem ao longo da vida profissional. Pois, são justamente esses novos desafios que nos estimulam na busca incessante por mais conhecimentos que consolidem o fazer profissional de qualidade, no processo de adquirir novas habilidades profissionais com criticidade. Como mencionado pelas autoras, o assistente social precisa estar vigilante às diversas transformações dentro de um

contexto social, considerando as questões culturais, políticas, econômicas e da dinâmica das relações grupais e interpessoais, aspectos esses que vêm tendo grande impacto pela pandemia da Covid-19.

O ensino remoto foi imposto de cima para baixo, em curto tempo e sem reflexão acerca dos seus danos à formação; houve uma imposição às instituições de ensino, aos docentes, aos estudantes e aos trabalhadores que tiveram que se adaptar ao “*home office*” ou “trabalho em casa”. Essa mudança impôs alguns desafios à condução e ao modo de pensar o estágio supervisionado em meio a uma pandemia, o que deixa explícita a relação intrínseca da formação profissional com o trabalho profissional e os desafios a serem enfrentados pelo Serviço Social, pois, de acordo com as regulamentações e legislações existentes, tal momento de formação deve ser presencial e sob supervisão direta de uma profissional inscrita no Conselho Regional de Serviço Social.

Por isso, a ABEPSS (2021), em comunicado acerca do balanço de posicionamentos e ações em defesa do Serviço Social na pandemia, postulou que o ERE não devia ser implementado sem um amplo debate nas universidades e no trabalho profissional, com todos os envolvidos, levando em consideração as balizas ético-políticas da profissão e dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Serviço Social, na relação com as Diretrizes Curriculares de 1996.

Vale salientar que o ensino remoto foi imposto como mecanismo de urgência, diante da situação pandêmica que vivenciamos, e contribuiu para evitar contaminação por Covid-19, mas observa-se que essa mudança na dinâmica das relações de trabalho e do ensino pode vir a pendurar, mesmo com o fim da pandemia, o que é um perigo à formação de qualidade preconizada. Como menciona o coordenador de estágio:

[...] Mais do que nunca, o Serviço Social brasileiro estava correto na questão da crítica aos sistemas EAD, pois esse remoto aqui não chega nem aos pés do EAD, então se o EAD já era ruim, prejudicial à formação, esse remoto é, sem sombra de dúvidas, [pior]. Mas é o que é possível fazer nesse período de pandemia. Passado esse período e todo mundo vacinado, temos que retornar sim ao presencial, **não podemos aderir às estratégias do governo federal, inclusive estava lendo hoje sobre o REUNI virtual, Universidade Federal Digital. De forma alguma! Fragiliza muito o conhecimento, os alunos têm dificuldade de acompanhar** [...] (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

É importante destacar também que esse mecanismo acabou por evidenciar a desigualdade tecnológica existente no país, onde o grande contingente de estudantes não tem acesso a computador, à rede (ou ao roteador) de internet, a espaço para estudo no ambiente




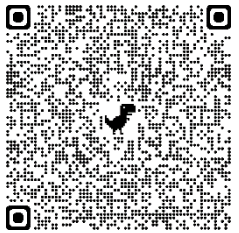



doméstico. Com isso, muitos estudantes ficaram alijados deste processo ou dele participaram de modo precário, por exemplo, usando o aparelho celular como única opção para participar das aulas remotas, outros desistiram dos cursos por não conseguir ter acesso ao estudo de modo virtual. Como sujeito envolvido nesse processo, ficam evidentes as alegações na fala do coordenador de estágio/ responsável pelo estágio:




Por parte dos alunos, um processo de muita aflição, de muita angústia, de muita vulnerabilidade social, **um que acompanhava as aulas pelo celular porque não tinha computador, outro sequer tinha celular**, teve que usar o dos pais para acompanhar as aulas. Eu próprio tinha um notebook aqui, fiz uma reforma nele, uma formatação geral e **emprestei meu notebook para o aluno para ele poder ter condições de acompanhar as aulas e não desistir do curso**. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

Como apresentado na nota do Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade em Serviço Social (CFESS, 2020) acerca do trabalho e do ensino remoto emergencial, o ERE não se reduz somente ao acesso à rede de internet e à disponibilidade de telefone celular e/ou demais equipamentos. É preciso considerar todos os efeitos da desigualdade social combinados à crise sanitária e econômica, ao desemprego e/ou da redução de salários, que têm causado instabilidade social e psicológica para a imensa maioria da sociedade.

Portanto, como demonstrado nas falas dos entrevistados, o ensino remoto se apresentou como alternativa em meio à pandemia e o primeiro semestre de 2020 foi marcado pela suspensão das aulas presenciais nas duas IES, devido ao avanço do vírus e, logo em seguida, o Ministério da Educação oficialmente decretou a suspensão das aulas presenciais por meio da portaria do MEC nº 343, de 17 de março de 2020, à qual a ABEPSS se manifestou contrária, em seguida as portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. E, por fim, a vigente portaria do MEC, nº 544, de 16 de junho de 2020, que revoga as portarias acima mencionadas e dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19. No quadro 21 sistematizamos as portarias expedidos pelo MEC no ano de 2020 em razão da pandemia.

Quadro 21 – Portarias que foram instituídas para condução da educação na pandemia da COVID-19 no ano de 2020

Instituição	Portaria	Dispõe	Acesso por QR ou Link
Ministério da Educação (MEC)	Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.	 Ou <a href="https://bit.ly/3cUJIoQ">https://bit.ly/3cUJIoQ</a>
Ministério da Educação (MEC)	Portaria nº 345, de 19 de março de 2020.	Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. “Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.”	 Ou <a href="https://bit.ly/31Ts7aE">https://bit.ly/31Ts7aE</a>
Ministério da Educação (MEC)	Parecer CNE/CP N°: 5/2020, aprovado em 28/4/2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.	 Ou <a href="https://bitly.com/Fabpw">https://bitly.com/Fabpw</a>
Ministério da Educação (MEC)	Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020.	Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.	 Ou <a href="https://bit.ly/39Q9Krn">https://bit.ly/39Q9Krn</a>
Ministério da Educação (MEC)	Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19.	 Ou <a href="https://bit.ly/3wxefkk">https://bit.ly/3wxefkk</a>

Ministério da Educação (MEC)	Portaria nº 572, de 1 de julho de 2020, contra a propagação do novo coronavírus (Covid-19).	Institui o Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino e dá outras providências.	 <p>Ou</p> <p><a href="https://bit.ly/3dEIWvt">https://bit.ly/3dEIWvt</a></p>
Ministério da Educação (MEC)	Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020.	Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.	 <p>Ou</p> <p><a href="https://bit.ly/3s0QMol">https://bit.ly/3s0QMol</a></p>
Ministério da Educação (MEC)	Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020.	Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.	 <p>Ou</p> <p><a href="https://bit.ly/3sSksoK">https://bit.ly/3sSksoK</a></p>

Fonte: Elaborada pela própria autora, 2021.

A constatação da suspensão das aulas presenciais em conjunto com a migração para o ensino remoto emergencial e, conseqüentemente, a suspensão dos estágios em março de 2020 de forma imediata pelas IES UFAM e PUCRS, trouxe-nos à tona a inquietação de saber como as instituições de campo de estágio e os supervisores de campo lidaram com os estagiários que estavam em campo de estágio em março de 2020.

O direcionamento da Associação Brasileira do Ensino Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), pela nota técnica, em Brasília (DF), do dia 03 de abril de 2020, referente ao estágio supervisionado no período de isolamento social para o combate ao novo coronavírus (Covid-19), é claro: as atividades de estágio são parte da formação e não um emprego! A ABEPSS ressalta que, diante da excepcionalidade imposta pela pandemia, o melhor encaminhamento é a:

“SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL, com manutenção dos respectivos “Termos de Convênio” e a manutenção das bolsas de estágios, como medida de proteção e combate ao Coronavírus (COVID 19)”. (ABEPSS, 2020, p. 3)

Como nos apresenta Leygow (2019), o estágio é parte constituinte e constitutiva da formação e do trabalho profissional do futuro assistente social, que se realiza a partir da inserção dos alunos nos espaços sócio-ocupacionais, com a finalidade de capacitá-los. É preciso superar o caráter imediatista, mecânico e burocrático, bem como o entendimento por parte dos supervisores e estudantes como força de trabalho, pois isso desconfigura a dimensão educativa dessa atividade que é considerada um processo de ensino-aprendizado, etapa importante na formação profissional.

Vale lembrar que a Resolução CFESS nº 533/2008 estabelece a Supervisão Direta como uma das atribuições privativas da/o assistente social, ou seja, somente o assistente social pode exercer a supervisão dos discentes/estagiários em Serviço Social.

Como nos elucida Ribeiro (2009, p. 84), o estágio é elemento fundamental à formação: não o único, em termos de aprendizagem da dinâmica da realidade profissional e social pelos discentes, mas importante na articulação entre os conhecimentos ético-político, teórico-metodológicos e técnico-operativos da profissão.

A defesa do estagiário como aprendiz e como estudante em processo de formação é um debate que já vem ocorrendo há muito tempo pela categoria, e a ABEPSS enalteceu isso nesse período de pandemia pela nota técnica, no dia 03 de abril de 2020, enfatizando a suspensão imediata do estágio. Entretanto, observam-se algumas dificuldades de alguns campos no cumprimento, como sinalizado na fala da responsável técnica pelo estágio:

[...] suspensão, uma ou outra situação como eu te disse pode ter havido, o aluno possa ter sentido **que havia alguma expectativa ou pressão do campo para que ele seguisse. Isso foi esclarecido e foi cumprido, não tivemos problemas assim, depois quando as coisas começaram a se reorganizar e, então, alguns estágios começaram a migrar para o formato remoto, outros seguiram e passou o semestre inteiro e não aconteceram [...]** sempre seguindo as determinações da política estatal [...] e as normativas que foram saindo também, as normativas também do MEC, a gente sempre se pautou pelas orientações do Ministério da Educação quanto pelo governo estadual. (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

Diante disso, percebe-se que alguns campos de estágios e supervisores de campo no sul tiveram certa resistência em suspender a ida dos estagiários aos campos, dando a entender que os estagiários eram necessários para o desenvolvimento do trabalho institucional, mas, em conversa entre a instituição de ensino privada e o campo de estágio, foi possível chegar ao consenso de afastamento do campo de estágio. No caso da UFAM, o entrevistado Rio Negro

não trouxe muitas informações acerca desse momento, informando somente que os estágios foram suspensos.

Como nos coloca a ABEPSS (2020), há uma incompreensão acerca do que sejam os serviços essenciais. Para a entidade, o estágio não é uma atividade essencial no que se refere à prestação de serviços à população, justamente por se tratar de processo de formação que demanda. Não desconsidera que o exercício profissional no contexto da pandemia para os estagiários se constitua como elemento formativo. Contudo, reforça que mesmo que o estagiário seja acompanhado pelo supervisor de campo, a grande demanda decorrente da Covid-19 pode não trazer o resguardo dos direitos dos estagiários na condição de sua saúde. Portanto, o estágio não se caracteriza como atividade essencial.

Diante do exposto, na fala da entrevistada, nota-se que, após março, inicia-se a migração dos estágios para o remoto. Tal fato vai em consonância com o relato de experiência da tríade do estágio realizado pela PUCRS acerca da transição para o estágio remoto. Segundo Silva, Bertliz e Vargas (2020), a estagiária da PUCRS se encontrava na última etapa de estágio supervisionado obrigatório, com projeto de intervenção para execução. Entre si, as protagonistas da tríade (estagiária, supervisora acadêmica e de campo), em comum acordo, deram prosseguimento ao estágio de forma remota, no período de abril a julho de 2020, baseadas no Parecer CNE/MEC 5/2020, 28 de abril de 2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Conforme explicam Silva, Bertliz e Vargas (2020, p. 9):

Inicialmente ficou suspenso, cercado de incertezas, até o final do mês de março, período de espera pela estudante, até o posicionamento e direcionamento por parte da empresa e da universidade. No início do mês de abril a empresa se posicionou sobre os estágios, deixando de ser realizado presencialmente e passando a ser executado em modo *home office*. A políticas de estágios da empresa deliberou sobre cada situação a partir dos posicionamentos dos responsáveis pelos estágios de cada estudante. Ou seja, contratos foram rescindidos nas situações em que não haveria possibilidade de seguir em *home office*. A universidade até o momento não havia deliberado a respeito de estágios remotos, entretanto, houve um acordo entre a supervisora acadêmica, estudante e assistente social de campo sobre as condições pedagógicas/acadêmicas e pessoais da estagiaria para seguir o estágio nesta modalidade e sobre a necessidade social dos trabalhadores terceirizados seguirem acompanhados. A deliberação sobre considerar a carga horária do estágio como integrante da carga horária curricular obrigatória ocorreu posteriormente, com base nas novas determinações legais e institucionais, pois inicialmente seria considerada como atividade complementar.

Dessa forma, percebe-se que o estágio remoto vem surgindo como alternativa estratégica e ao longo dos meses foi ganhando força. A portaria MEC, nº 544, de 16 de junho de 2020, ainda vigente, não deixa clara a orientação quanto ao estágio supervisionado, entretanto dá indicativo da realização do estágio em outras estratégias, como estágio remoto. O que se apresenta como novo e preocupante ao mesmo tempo é pensar a possibilidade da operacionalização do estágio supervisionado de forma remota. Vale lembrar que, mesmo no ensino a distância, a etapa do estágio era realizada de forma presencial, porém, com a pandemia, a modalidade remota foi adotada e dá indícios de que pode permanecer. Um grande desafio aos assistentes sociais é repensar o estágio nessas condições, assim como a adaptação das instituições de ensino à nova realidade que vivenciamos.

Como podemos observar na fala do Rio Guaíba, após o início da pandemia e com passar do tempo, sem vacina à vista e possibilidades de término do isolamento social, estratégia essa utilizada como medida de biossegurança, algumas instituições de campo de estágio começaram a migrar suas atividades para *home office*, conseqüentemente abriu-se a possibilidade em migrar para o estágio remoto. Diante das incertezas de até quando iria pendurar a pandemia, iniciou-se a discussão em pensar na possibilidade do estágio remoto, e assim se apresentava o desafio polêmico em debate na categoria em se realizar o estágio de forma remota. Eis a grande questão!

Vale destacar que, apesar de não termos conseguido seguir o plano inicial da pesquisa – quanto ao envio dos formulários aos estagiários, supervisores de acadêmicos e de campo como pensado antes, sendo este um dos desafios apresentado por esta pesquisa devido à pandemia e à suspensão dos estágios – compreende-se a importância de destacar a tríade do estágio, e procurarmos nos aproximar de suas realidades a partir de reflexões oriundas das leituras e da participação da capitã em fóruns de estágios nacionais e regionais, pois com a suspensão dos estágios notoriamente agravou-se a questão socioeconômica dos alunos, já que muitos têm a bolsa do estágio como o seu único sustento.

Como nos traz Oliveira (2004), devido à situação imperante da lógica do capital neoliberal, os estágios estão adquirindo caráter de emprego para o estagiário. No próprio Serviço Social, muitos estagiários têm o estágio como fonte de renda, inclusive para pagamento de mensalidades escolares, o que acaba impactando diretamente na formação.

Em tempos de precarização e ataque aos direitos sociais, o trato do estagiário como força de trabalho desconfigura a dimensão educativa da atividade do estágio. Repetti (2019) nos chama atenção que a Política Nacional de Estágio da ABEPSS é direta ao afirmar que o estágio supervisionado não pode substituir a Política de Assistência Estudantil, que é responsabilidade

do poder executivo através das universidades. Em outras palavras, a garantia da permanência de estudantes na universidade deve ser exclusiva responsabilidade da política pública de assistência estudantil e não responsabilidade individual dos estudantes, dando centralidade à realização do estágio supervisionado em sua dimensão pedagógica e não em razão da necessidade de subsistência.

Apesar da nota técnica da ABEPSS orientar a suspensão do estágio, seja ele obrigatório ou não e que as instituições de campo continuassem com os contratos de estágio, pagando as bolsas dos estagiários, podemos analisar que a realidade de alguns estagiários não foi essa, gerando insatisfação e revolta em muitos estudantes. Observa-se na fala do coordenador de estágio da instituição pública o momento de frustração dos estagiários:

teve uma reunião dos conselhos superiores transmitida pelo *Youtube*, e os alunos. Muitos ataques às universidades públicas, do tipo “não tem que pagar os professores, eles não estão trabalhando”, “fecha a UFAM”, “**eu quero o meu estágio, eu quero concluir meu curso etc.**”. Num cenário de desmonte das políticas públicas, de desfinanciamento de ciência e tecnologia, de colocar em xeque a legitimidade do conhecimento científico, com as *Fake News*, com o negacionismo [...] (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

Vê-se, de um lado, a defesa intransigente da formação de qualidade e a compreensão de que isso só é possível por meio do ensino presencial, como defende a ABEPSS, mas com a necessidade da criação das condições efetivas de biossegurança; por outro lado, há outras questões ponderadas: como possibilidade de rompimento dos contratos dos estagiários, atraso da colação de grau, inviabilização para ingresso em espaços de trabalho etc. Destarte, o entrevistado revela seu posicionamento acerca da situação:

[...] óbvio que a ABEPPS vai se colocar contrária ao estágio remoto, ABEPPS é a nossa associação que defende, ela é a guardiã do nosso projeto ético-político, a gente não esperaria outro posicionamento, estamos falando de um posicionamento institucional [...] (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

Assim sendo, no ano de 2020 não havia um consenso ou direção entre todos os sujeitos que compõem a tríade do estágio (estagiário, supervisor acadêmico e de campo) quanto aos caminhos a serem adotados pelo estágio nesse contexto de pandemia, tampouco havia a capacidade real de projetar quando ela poderia chegar ao fim. Até dia 30 de dezembro de 2020, não tínhamos vacina nem condições de segurança para a retomada do processo de formação na

modalidade presencial sem risco à vida. Nessa arena, estão em disputa concepções mais críticas e mais conservadoras, mais coletivas e mais individuais, mais emancipatórias e mais mercadológicas. Enfim, não podemos ter a ingenuidade de supor que nesse campo não existam contradições e disputas.

Diante do exposto, a PUCRS e a UFAM procuraram tomar as suas decisões e as medidas que atendiam suas realidades, baseados nos decretos promulgados, e inovando ao mesmo tempo, com muito diálogo entre os participantes da tríade do estágio, que foram construindo essa parte da história do Serviço Social na pandemia. Ambas as IES procuraram trilhas para contornar a tempestade, enfrentando banzeiros e ventanias proporcionados pela tempestade da Covid-19.

Podemos afirmar que o cenário em que nos encontramos traz mais do que impactos educacionais, mas físicos, mentais e sociais aos estudantes, pesquisadores e docentes, além da sobrecarga e precarização do trabalho. Por isso, é momento de buscarmos estratégias para proteger a vida e garantir a formação profissional de qualidade. Diante disso, ao questionar a educação nesta realidade, recorreremos à fala do patrono da educação brasileira, Freire (1997, p. 8-9), que nos ensina que:

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais.

No segundo semestre de 2020, apresentaram-se novas orientações do MEC, como a Portaria nº 572, de 1 de julho de 2020, que se trata do Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino e dá outras providências como forma de evitar a propagação do novo coronavírus (Covid-19).

Alguns meses, depois veio outra portaria, publicada no dia 02 de dezembro de 2020 no Diário Oficial da União Pública, a Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que se referia ao retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional da utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19.

Esta portaria determinava que as instituições federais de ensino superior voltassem às aulas presenciais, a partir de 4 de janeiro de 2021. E o retorno só ocorreria mediante adoção



pelas universidades públicas do “protocolo de biossegurança”, orientado na Portaria MEC nº 572, de 1 de julho de 2020, contra a propagação do novo coronavírus (Covid-19).

O art. 2 da Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, estabelece ainda a adoção de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, que deverão ser “utilizados de forma complementar, em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas” como forma de cumprimento das medidas de biossegurança da Portaria MEC nº 572 de 2020.

Chama-nos a atenção o § 2º que se refere às “práticas profissionais de estágios ou as que exijam laboratórios especializados, a aplicação da excepcionalidade”, estas devem obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), “ficando vedada a aplicação da excepcionalidade aos cursos que não estejam disciplinados pelo CNE”. Diante disso, a nota de Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade em Serviço Social (CFESS, 2020) reitera o posicionamento pela suspensão dos estágios.

Essa legislação, de fato, trouxe preocupação, pois como retornar às aulas presenciais em momento que não se tinha nem previsão de data do início da vacinação? Se fossem retomadas as práticas de estágio supervisionado durante esse momento, como garantir a proteção aos estagiários/estudantes em estágio?

Ressalta-se que esta portaria sofreu modificações devido à mobilização dos reitores das universidades federais e do segundo pico da Covid-19 no Brasil. O Ministro da Educação Milton Ribeiro prorrogou a volta às aulas presenciais do dia 4 de janeiro para o dia 1 de março de 2021. Tal alteração está disposta na portaria do MEC nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. Portanto, até dia 28 de fevereiro de 2021, as instituições de ensino superior federal poderiam continuar usando atividades virtuais para substituir o ensino presencial. Após o dia 1 de março de 2021, os recursos digitais só deveriam ser utilizados em caráter excepcional e complementar.

A nova portaria menciona que os prazos poderiam ser modificados pontualmente, dependendo do avanço da pandemia da Covid-19. O documento cita a possibilidade de autoridades locais suspenderem as atividades presenciais, levando em conta as condições sanitárias da região. As instituições que tomarem essa decisão deverão comunicar o MEC em até 15 dias. Os acontecimentos nos demonstram que as regiões que estavam mais afetadas pelo vírus acabaram ficando desniveladas na condução do ensino em relações às outras regiões que não pararam. Vale destacar que os presentes decretos e portarias foram publicados em período

que não se tinha vacina aprovada, momentos de incertezas, em que a retomada das aulas se mostrava arriscada.

A esperança em mudar essa realidade surgiu no fim do 2º semestre de 2020. Segundo Organização Pan-Americana da Saúde (2020), no dia 31 de dezembro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) listou a vacina de mRNA contra a Covid-19 *Comirnaty* para uso emergencial, tornando esse imunizante da *Pfizer/BioNTech* o primeiro a receber a validação de emergência da OMS desde o início do surto, para combater a Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, gerando novas possibilidades no capítulo do combate à Covid-19.

A pandemia nos impôs muitos desafios ao decorrer do rio da formação profissional. Aproximar-nos do talvegue (do estágio), como podemos perceber, queridos viajantes, não tem sido uma tarefa fácil, principalmente quando nos encontramos perdidos na tempestade em busca de uma direção, como foi o caso do estágio na pandemia em 2020. Em meio aos troncos que foram surgindo, usando os binóculos da ética, da criticidade e da consciência de classe, foi-nos possível vislumbrar as armadilhas do capital para o campo da formação profissional diante do ensino remoto e seus dilemas e, com ele, repensar a condução do estágio supervisionado neste contexto tão desafiante a todos. Este é só o início de uma tempestade inesperada que está longe de terminar e que apresentará outros desdobramentos, os quais iremos desbravar no próximo item.

### **3.3 Entre correntezas, ventanias e maresias: os desafios dos cursos para a condução do estágio em Serviço Social na travessia da Covid-19 em 2021**

O real não está na saída nem na chegada: ele se apresenta para gente é no meio da travessia”

Guimarães Rosa (1994)

Neste item iremos desbravar os desafios na condução do estágio nos cursos de Serviço Social da UFAM e da PUCRS, numa travessia cheia de correntezas, ventanias e maresias, ocasionadas pela pandemia da Covid-19, dando voz nesse processo ao coordenador de estágio e a profissional de apoio técnico ao estágio, ambos responsáveis pelo estágio no curso de Serviço Social das instituições de ensino supracitadas. No item anterior conhecemos a travessia no início da tempestade de 2020 e, agora, aproximamo-nos da realidade de 2021 na condução dos estágios.

Como vimos, o ano de 2020 foi o marco da pandemia, com a imposição do isolamento social, a implementação do ERE, que, conseqüentemente, ampliou o debate e a possibilidade do estágio remoto em Serviço Social. Ao fim do ano, uma luz se acendeu em meio à escuridão: houve a aprovação da primeira vacina pela OMS. Entretanto, essa realidade começou a se tornar mais próxima dos brasileiros quando houve a convergência na aprovação da vacina pelo Instituto Butantan, no dia 06 janeiro de 2021, que comprovou a eficácia da vacina fabricada no Brasil, uma vitória dos pesquisadores, da ciência e do povo brasileiro.

A aprovação da vacina coincidiu com o período da 2ª onda da Covid-19 no país. De acordo com R7 (2020), o Ministério da Saúde informou que, no dia 10 de janeiro de 2021, os óbitos por Covid-19 no Brasil marcavam 203.100 (Duzentos e três mil e cem). Na corrida contra o tempo para salvar vidas, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) (BRASIL, 2021) aprovou por unanimidade o uso da vacina CoronaVac para uso emergencial no dia 17 de janeiro de 2021, autorização essa temporária e excepcional, o mais rápido possível diante dos impactos da doença.

De acordo com Kerr e Barreto (2021), o mesmo processo da 1ª onda se repetiu, porém dessa vez pior na 2ª onda. Em curto tempo, a capital do Amazonas, Manaus, apresentava uma nova cepa, a P.1 conhecida como: a variante brasileira. Esta com maior transmissibilidade, rapidamente se apresentou, conforme a ILMD/FIOCRUZ AMAZÔNIA (2021), em 91% da população amazonense infectada.

Nesta região, houve registros de diversos empecilhos de adesão, por parte da população, para o isolamento social recomendado pelas autoridades de saúde. Outro motivo que pode explicar esse resultado é que a rede hospitalar da região Norte é menor quando comparada com as das outras regiões do país, possuindo o menor número de leitos, que em longo prazo é incapaz de responder à demanda, tanto no setor público quanto no privado. O estado do Amazonas, que apresentou as maiores taxas de incidência e de mortalidade, reportou colapso no sistema de saúde e crise no sistema funerário (CAVALCANTE et.al. 2020, p. 10).

Além disso, há vários fatores, como por exemplo: políticos, sociais, econômicos, climatológicos e sociais que propiciaram o colapso do Sistema de Saúde em Manaus – AM. De acordo com Barreto et.al. (2021), a nova onda deixou a cidade em choque, sem leitos, enfermarias e oxigênio, com recorde de casos, mortes e internações por Covid-19. O que impulsionou a implementação da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Covid-19 no Senado em 2021, que tem como objetivo apurar se houve falhas por parte do Governo Federal no enfrentamento da pandemia, com foco especial no estado do Amazonas diante da falta de

oxigênio. (SENADO, 2021). Após o desfecho de Manaus na 2ª onda, não demorou para que os outros estados da federação novamente tivessem o seu Sistema de Saúde em caos, como no caso do Rio Grande do Sul que, por meio do Decreto nº 55.771, de 26 de fevereiro de 2021, determinou, diante do agravamento da pandemia, de caráter extraordinário e temporário, a aplicação de medidas sanitárias no âmbito do RS referentes à bandeira preta, a qual significa altíssimo nível de propagação da doença e incapacidade do sistema de saúde.

Em meio a esse caos, ter a primeira vacina aprovada não era suficiente, era necessário que ela chegasse o mais rápido possível ao braço dos brasileiros. Alguns fatores dificultaram esse processo: o surgimento de novas cepas, o atraso no andamento da campanha de vacinação, além de pessoas que furaram a fila, sendo essas não prioritárias, um governo anticiência e antipesquisa, utilizando a falácia de que: “se tomar a vacina e virar um jacaré é problema seu”, desmotivando a vacinação e colocando a população contra a ciência e os órgãos de pesquisa de saúde, numa ofensiva ideológica de deslegitimação da produção de conhecimento científico e das universidades federais, , taxadas como “locais de balbúrdia”. Apesar disso, as universidades e demais centros de pesquisa públicos, com seus laboratórios, recursos materiais e humanos, insumos, vêm conseguindo contribuir para mitigar os efeitos do vírus, servindo como importantes espaços de anteparo contra a propagação da pandemia. (SANTOS, 2020, p.196) De acordo com a OMS (2021), até 13 de setembro de 2021, foram notificados 586.558 (Quinhentos e oitenta e seis mil quinhentos e cinquenta e oito) óbitos no Brasil.

Diante do exposto, conseguimos entender o porquê de o retorno ao estágio presencial ficar mais longe ainda de acontecer. Portanto, o estágio remoto começa a se firmar cada vez no espaço da formação em Serviço Social como estratégia em caráter excepcional, num contexto de isolamento social e com os avanços no campo informacional. A formação profissional viu-se desafiada a construir um novo capítulo no estágio de Serviço Social, sem esquecer do norte contido no Projeto Ético-Político Profissional.

Na realidade da UFAM, só se estabeleceu a retomada oficial das atividades do ensino de Graduação e do Calendário Acadêmico do ano letivo de 2020 e período letivo de 2021/1, em formato remoto, pela portaria aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprova a resolução nº 001, de 11 de fevereiro de 2021, com o retorno letivo no dia 29 de março de 2021. O retorno tornou-se obrigatório a todos os alunos, diferente do ano de 2020, cujo calendário era especial, com participação facultativa dos alunos.

Em seguida, o Colegiado do curso de Serviço Social da UFAM, do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS), aprovou a Resolução nº 001, de 10 de março de 2021,

que dispõe em caráter EXCEPCIONAL e TEMPORÁRIO por ocasião da pandemia da doença pelo SARS-CoV-2 (Covid-19), sobre as diretrizes para a retomada do Estágio Obrigatório dos Cursos de Serviço Social vespertino (IH06) e noturno (IH26) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus Manaus, para os discentes matriculados no período letivo 2020/1 e 2020/2. Tal decisão foi explicada pelo coordenador de estágio da instituição pública:

nós retomamos o período no dia 29 de março de 2021 e houve toda uma discussão do colegiado como faria com a questão do estágio. Então, à frente do estágio, eu me positionei que era importante a retomada do estágio, não tinha como ser presencial, a vacinação estava a conta gotas. Agora, final de junho de 2021, agora que a gente alcançou 30% da população brasileira vacinada, não chegamos nem a 50%, está muito longe dos 50 imagina dos 70%. [...] Se não pode ser presencial, a gente tem que pensar outra estratégia. Fizemos a priorização de não mexer no nosso projeto pedagógico do curso em 2019, **e fizemos um resolução do colegiado aprovando a possibilidade de estágio remoto, entendendo também como campo de estágio, a extensão e a monitoria.** Foi a estratégia que nós identificamos, evitando a desistência. No primeiro período, teve muita desistência, nos períodos de estágio e de pesquisa também, não no nível do primeiro período, mas também teve desistência; evitando retenção desses alunos, a gente tomou essa postura. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *online*, 2021, grifo nosso).

Analisa-se que o estágio remoto se apresenta como estratégia excepcional para não parar o processo formativo e dar, assim, continuidade de forma segura a essa etapa, mas, por outro lado, o prejuízo da qualidade do ensino e do processo do estágio nesse formato é notório, desafiando a tríade do estágio supervisionado a responder às demandas nesse tempo histórico, no enfrentamento responsável das contradições, em que se busca experimentar, tentar, criar e recriar “novas” possibilidades, dentro do contexto de lentidão da vacinação da população brasileira.

Chama a atenção a estratégia de buscar como campos de estágios a extensão e a monitoria. Ruiz (2019) aponta que uma das modalidades possíveis de estágio é aquela desenvolvida em projetos de extensão, sendo um campo rico de formação acadêmica e do exercício profissional. É importante frisar que a extensão como estágio está prevista na lei de estágio nº 11.788, ao afirmar que “as atividades de extensão, de monitoria e de iniciação científicas, na educação superior desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso”, aspecto este que está em consonância com o que apresenta a PNE (2010), que considera as atividades de núcleos e projetos podem ser caracterizadas como campo de estágio, porém se estiverem devidamente previstas no projeto pedagógico e respeitada a questão da carga horária do docente e do discente e seguidos alguns critérios que são mencionados na PNE. No caso do PPC da UFAM, já havia

a previsão da extensão como espaço de estágio, com poucos campos vinculados. Entende-se que a universidade e a coordenação de estágio buscaram soluções em meio às incertezas de como conduzir o estágio remoto como retratado na fala a seguir:

fomos [...] a articulação tanto institucional quanto diretamente com os estagiários, falando da importância do estágio, da formação. **Elas perguntavam assim: como fazer estágio remoto? E a gente sempre partia das atribuições**, aquelas instituições que estavam em *home office*, o sociojurídico, a educação, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), a UFAM, todos em *home office*, em trabalho remoto. Então, pegar essas atribuições e também fazer o processo de orientações aos discentes, ficou bem claro pra gente que haveria esse prejuízo na formação, isso é evidente, nós sabemos que a qualidade presencial é indiscutível, mas, frente ao contexto de excepcionalidade, nós instituímos a resolução. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

A instituição pública procurou olhar com atenção para aqueles que não conseguiram concluir o estágio, dando a oportunidade disso não constar em seu histórico, uma vez que não depende somente do estagiário, mas do contexto que ele/ela está inserido. Destaca-se o questionamento “como fazer estágio remoto?”, lançado pela tríade de estágio à coordenação de estágio, o que denota a necessidade de haver um melhor diálogo sobre o estágio remoto em Serviço Social, ressalta que a construção desse entendimento deva ser realizado de forma coletiva e democrática, com a participação dos envolvidos na tríade, uma vez que esta modalidade vem se conformando em caráter excepcional, levando-nos a pensar que deva ser criado um parâmetro pelas entidades representativas da categoria, sobretudo a ABEPSS, para a realização do estágio de forma remota, em modelo emergencial, abarcando a compreensão do Serviço Social sobre o assunto.

Nota-se que, mesmo com a utilização da estratégia do estágio remoto, há pouca abertura ou oferta de campo de estágio nessa modalidade na realidade gaúcha, o que não diferencia da realidade amazonense. Salta aos olhos o campo sociojurídico, um dos primeiros espaços sócio-ocupacionais a apresentar a possibilidade de estágio remoto na PUCRS, realidade esta semelhante aos campos de estágio da UFAM, como podemos vislumbrar nas falas dos responsáveis pelo estágio:

[demos] passos até esse ano [2021], quando chegou em março e teve que retroceder tudo de novo. Sempre todos os passos que a gente tem dado estão sustentados nesses parâmetros e naquilo que a PUCRS determina a partir desse parâmetros, a gente vai seguindo essas orientações. [...] é que o estágio obrigatório, no nosso caso, a maioria não tem bolsa, a maioria dos que têm bolsa são de estágio não obrigatório, que são

com a carga horária maior e alguns desses que fazem o estágio não obrigatório e o obrigatório juntos, porque a gente também tem essa modalidade. Desses, a maioria seguiu no formato remoto, por exemplo, **o Serviço Social do Fórum se organizou nesse formato, o Judiciário, e os estudantes que têm os contratos de estágio no judiciário seguiram... assim como os assistentes sociais trabalhando remotamente, eles fazendo o estágio remotamente, o não obrigatório, e o obrigatório também** [...]. A gente até fez um artigo sobre uma dessas experiências [...] (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, grifo nosso, 2021).

**o único campo que a gente conseguiu uma resposta foi o sociojurídico, por já trabalhar no SAJ de maneira remota.** Outros campos não. A saúde foi taxativa que só podia realizar os estágios tomando as duas doses da vacina, quem tinha as duas doses da vacina. Os estudantes de Serviço Social, 20, 25 anos, pouquíssimas pessoas já tinham tomado ou porque tinham algum vínculo com a saúde ou porque tinha comorbidade, pouquíssimas, então foi muito difícil. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, grifo nosso, 2021).

É visível a determinação do coordenador de estágio e da técnica responsável pelo estágio em buscar estratégias para a continuidade dessa etapa da formação, no formato remoto, apesar das incertezas e sem experiências antes vividas desse momento. A história foi se construindo diante das controvérsias da dinamicidade da vida social em meio à pandemia.

Em março de 2021, como mencionado pela entrevistada, o estado gaúcho e, em especial, Porto Alegre, encontravam-se em bandeira preta, tendo a instauração do Decreto nº 55.799, de 21 de março de 2021, que institui medidas sanitárias extraordinárias para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia no RS. Portanto, é importante esclarecer que não se procura aqui defender o estágio remoto, mas procuramos depreender que, dadas as circunstâncias históricas que vivenciamos hodiernamente, essa é a estratégia possível. Diante disso, CFESS (2021, p. 8-9) postula que:

cabe às coordenações de estágio e assistentes sociais vinculadas aos serviços, a decisão sobre a realização da atividade de supervisão de estágio e, conseqüentemente, sobre o acesso ao estágio, a ser balizada pela lógica do direito e do respeito à autonomia profissional. É de responsabilidade de coordenadoras/res e supervisoras/res verificarem e avaliarem se o campo de estágio tem as condições adequadas e necessárias à sua realização. Significa refletir e analisar se institucionalmente estão asseguradas as condições para realizar a atividade de supervisão de estágio, com qualidade e compromisso ético e, mais do que isso, se profissionais se sentem aptos/os a essa atividade, nesse contexto de crise sanitária.

A inserção dos alunos em campo de estágio e a dificuldade quanto às vagas levaram o CFESS à apresentação da resolução nº 967, de 24 de março de 2021, no que concerne à suspensão de prazos para a comunicação pelas Unidades de Ensino aos Conselhos Regionais de Serviço Social sobre as informações referentes aos campos credenciados de estágio, aos/às

supervisores/as acadêmico e de campo e aos/às estagiários/às, conforme estabelece a lei de regulamentação da profissão e a resolução CFESS nº 533/2008, que regulamenta o estágio supervisionado em Serviço Social. A normativa tem aspecto insólito devido à pandemia e suas implicações, diante do ERE, mas essa reforça que não isenta as IES de enviarem as informações aos Regionais, que são responsáveis pela fiscalização dos campos de estágio, dos/as assistentes sociais supervisores/as acadêmicos/as e de campo.

Diante disso, surgiu a curiosidade em saber atualmente quais os campos de estágio que acolhem mais estagiários nas respectivas regiões atualmente. De acordo com os dados fornecidos em 2021 pelo coordenador de estágio do curso de Serviço Social da UFAM, dos 140 matriculados, 79,3% estavam inseridos nos seguintes campos, enquanto 20,7% aguardavam contratação de professor substituto para atuar como supervisor acadêmico:

Quadro 22 - Quantitativo de alunos em campos de estágio da UFAM em 2021/1 (semestre 2020/1)

<b>SEMESTRE DO ESTÁGIO</b>	<b>CAMPO DE ESTÁGIO</b>	<b>NÚMERO DE ESTAGIÁRIOS</b>
<b>Estágio I (Curso Vespertino)</b>	Assistência Social – Terceiro Setor	2
	Sociojurídico	13
	Educação	5
	Saúde	3
<b>Total de Estagiários</b>		<b>23</b>
<b>Estágio II (Curso Vespertino)</b>	Saúde	7
	Educação	1
	Sustentabilidade – Grupo Inter-Ação	1
	Assistência Social – Municipal	1
	Assistência Social – Terceiro Setor	1
	Sociojurídico	1
	Projetos de extensão	12
<b>Total de Estagiários</b>		<b>24</b>
<b>Estágio III (Curso Vespertino)</b>	Sociojurídico	1
<b>Total de Estagiários</b>		<b>1</b>
<b>Estágio I (Curso Noturno)</b>	Projeto de extensão – Proteção social à mulher	13
	Saúde	6
	Sociojurídico	11
	Educação	2
	Sustentabilidade – Grupo Inter-Ação	1
	Assistência Social – Municipal	5
	Secretaria de cultura e Secretaria das Cidades e Territórios, no setor Socioeconômico: Serviço Social	2
<b>Total de Estagiários</b>		<b>40</b>
<b>Estágio II (Curso Noturno)</b>	Saúde	8
	Assistência Social – Terceiro Setor	1
	Educação	3
	Projeto de extensão	9
	Sociojurídico	2
<b>Total de Estagiários</b>		<b>23</b>
<b>TOTAL DE ESTAGIÁRIOS EM CAMPO DE ESTÁGIO EM 2021/1 (Semestre 2020/1)</b>		<b>111</b>

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Coordenação de Estágio da UFAM, 2021. Dados de 29 de março de 2021.



De acordo com os dados fornecidos pelo coordenador do curso de Serviço Social da PUCRS, apresentamos os campos de estágios em que estão os estagiários da PURCS em 2021/1:

Quadro 23 – Quantitativo de alunos em campos de estágio da PUCRS

<b>SEMESTRE DO ESTÁGIO</b>	<b>CAMPO DE ESTÁGIO</b>	<b>NÚMERO DE ESTAGIÁRIOS</b>
<b>Estágio I</b>	Sociojurídico	1
	Saúde e Assistência Social – Terceiro Setor	1
	Assistência Social – Terceiro Setor	1
<b>Total de Estagiários</b>		<b>3</b>
<b>Estágio II</b>	Saúde – Atenção Básica	1
	Saúde e Assistência Social – Terceiro Setor	1
<b>Total de Estagiários</b>		<b>2</b>
<b>Estágio III</b>	Saúde – Atenção Básica	2
	Sociojurídico	2
	Sociojurídico – Polícia Civil	1
	Assistência Social – Municipal – Governamental	2
	Assistência Social – Terceiro Setor	1
<b>Total de Estagiários</b>		<b>8</b>
<b>TOTAL DE ESTAGIÁRIOS EM CAMPO DE ESTÁGIO EM 2021/1</b>		<b>13</b>

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Coordenação de Curso da PUCRS, 2021.

Percebe-se uma enorme diferença quantitativa entre o número de estagiários da UFAM e da PUCRS no 1º semestre letivo de 2021. Deduz-se que tal discrepância deva-se ao fato de a UFAM ser uma IES pública/gratuita (sem pagamento de mensalidade) e dispor de dois cursos (vespertino e noturno) e ter ingresso anual de 98 alunos, enquanto a PUCRS é uma IES privada (com pagamento de mensalidade), que dispõe de um curso em horário noturno, com ingresso anual de uma média de 20 alunos.

Quanto aos campos, verifica-se que saúde, sociojurídico e assistência social se destacam com as maiores vagas em campos de estágio nas 2 IES. Constata-se, na UFAM, a emergência de projetos de extensão como espaços estratégicos adotados no contexto de pandemia. Dessa forma, questionamos os responsáveis pelo estágio nas instituições de ensino acerca da inserção e do acompanhamento dos(as) alunos(a) em campo de estágio durante a pandemia.

Na UFAM, o retorno do estágio aconteceu somente no ano de 2021 no formato remoto, depois de um ano de sua suspensão. O processo de inserção no campo de estágio, que sempre foi presencial, sofreu modificações, passando a ser de modo virtual. Por exemplo: o termo de estágio, que requer as assinaturas, agora é digitalizado. Aos poucos, os alunos foram sendo inseridos nos campos de estágio. Quanto ao acompanhamento dos discentes, devido à pandemia, a seleção para professores substitutos e o concurso para professores de carreira foram

adiados, gerando desfalques de professores nas disciplinas de estágio, fazendo com que os alunos não tivessem supervisores acadêmicos suficientes para ministrar as disciplinas de estágio supervisionado, logo no início do período.

Conforme Mesquita (2019), o papel da supervisão acadêmica é refletir, analisar, dialogar, avaliar, planejar e propor intervenções, e esse processo acontece por meio de orientação, aulas que buscam realizar as sínteses exequíveis e construir as mediações teórico-críticas do trabalho profissional em Serviço Social. No entanto, alerta que essas mediações só são possíveis, a partir do desvelamento da realidade social, das particularidades nos campos de estágio que os discentes vivenciam e que trazem para a sala de aula. Portanto, a falta do supervisor acadêmico fragiliza esse processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, os supervisores acadêmicos procuraram estratégias para prestar orientações de forma remota, como retratado na fala do entrevistado a seguir:

A maioria da turma iniciou sem supervisores acadêmicos, mas gradativamente fomos incluindo os alunos em campo, mesmo sem supervisoras acadêmicas. [...] Nós abrimos para os estudantes que não tivessem supervisoras acadêmicas participarem das aulas, para eles terem orientações; alguns participaram, não foram todos, nós não poderíamos avaliá-los, pois não estavam matriculados na nossa disciplina, mas eles receberam essa orientação, seja pelos professores seja pela coordenação de estágio. Outra coisa importante: a coordenação de estágio reuniu no início do período com os supervisores acadêmicos, fez três reuniões, uma com os supervisores acadêmicos, uma reunião com os discentes do vespertino que estavam matriculados na disciplina de estágio [...]Essas reuniões começaram em abril, 3 a 4 de abril, que foram essenciais para situar os alunos que tinham passado 1 ano sem se ver, então não estavam entendendo, era um outro contexto, não tinha mais o presencial, tudo virtual. Foram reuniões muito bem acertadas [...] para nós iniciarmos a partir desse diálogo com eles, [oportunidade em que] verbalizaram várias preocupações, as vulnerabilidades, o cenário do discente trabalhador, que não pode utilizar das horas durante a semana, somente final de semana. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

Em contraponto, verifica-se a realidade da PUCRS: a inserção do estagiário no campo no que se limita aos trâmites documentais já vinha ocorrendo de forma virtual, um processo introduzido na instituição; a pandemia somente acelerou a implementação desse sistema. A instituição privada apresenta um sistema unificado de estágio chamado de PUCRS Carreiras, que fica responsável em divulgar e conduzir os trâmites do processo de ingresso no campo de estágio do aluno, sendo função do supervisor acadêmico acompanhar o processo de trâmite do aluno, avaliar e aprovar ou não a participação do aluno no estágio, mas vale destacar que essa nova estrutura está ocorrendo em meio à pandemia e ainda está em processo de ajustes e adaptações, como explica a entrevistada em sua fala:

Quem fazia a inserção no estágio obrigatório era o curso e, independente de pandemia, a PUCRS já vinha num processo de fazer uma gestão dos estágios obrigatórios. Então, a gestão dos contratos, de todo esse processo de abertura de vaga de divulgação de vaga agora é centralizado no PUCRS Carreiras. Ele tem uma área toda voltada para os estágios e agora não é mais o curso que tem disponibilidade de divulgar vagas e de fazer os contratos de estágio. A gente acompanha todo esse processo e eu, como supervisora acadêmica, acompanho as propostas e aprovo ou não aprovo as propostas de estágio, mas quem faz esse processo todo agora é PUCRS Carreiras e essa mudança já estava acontecendo quando veio a pandemia [...]. Se tem vagas de estágio, a gente fica sabendo, a gente tem o contato dos campos, mas a gente orienta que eles falem com o PUCRS Carreiras, eles colocam e abrem vaga lá no PUCRS Carreiras, para elaboração de convênios, elaboração de termo de compromisso de estágio dos alunos [...] É tudo no sistema, então a gente acompanha no sistema, aprova as propostas, mas quem faz esse processo de entrada do aluno para o campo agora não é mais cada curso, mas a gente se envolve totalmente no passo a passo (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

Para entendermos melhor esse processo estrutural da PUCRS, vale ressaltar que o curso de Serviço Social da PUCRS teve a coordenação de estágio extinta, passando a contar com uma responsável de apoio técnico de estágio, que auxilia o coordenador do curso. A mudança na estrutura de trabalho e da nomenclatura na instituição explica a migração para o sistema unificado de estágio no PUCRS Carreiras. Entendendo a inserção no campo, procuramos saber como vêm ocorrendo os encontros ou trocas entre supervisores acadêmicos, de campo e estagiários durante a pandemia. Tanto na PUCRS quanto na UFAM, as atividades continuam remotas até agosto de 2021, como nos mostram as falas a seguir:

Esse contato tem sido feito de maneira virtual [...] Nós não conseguimos fazer esse evento da coordenação em si, com os supervisores de campo nesse período. Como estou te falando, foi essa loucura toda, mas todas as reuniões nós estávamos presentes, seja puxado pelos fóruns, pelo CRESS, nós estávamos presentes. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

[Houve] muito menos ofertas de campo de estágio, claro, uma retração enorme em função da própria pandemia; aumentamos enormemente as nossas possibilidades de comunicação via as redes, via *WhatsApp*, contato direto, aquele contato que se fazia presencialmente ali antes da aula virou o *WhatsApp*. Então, a gente tem disponibilidade total para dialogar e resolver as questões e dar apoio pelo *WhatsApp*; seguimos fazendo as tríades *on-line*, então isso segue acontecendo. (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

A fala da entrevistada Rio Guaíba tem consonância com o relato de experiência da tríade do estágio de Silva, Bertlitz e Vargas (2020, p.16):

A tríade foi fundamental para garantir a viabilidade e qualidade a esse processo, foram realizados encontros via *WhatsApp* e *Zoom* entre supervisoras e estudante. Uma “dose de ousadia responsável” para experimentar o novo, enfrentar contradições, fragilidades do processo, o desconhecido e as questões polêmicas, acompanharam as supervisoras acadêmicas e de campo na construção de um modelo que nos remete inclusive a atribuição do serviço social dentro do contexto de organização do trabalho, diante das transformações que abrem novos e conflitantes espaços de intervenção.

Destarte, deduz-se que esse processo foi cercado de dúvidas e questionamentos, e que a tríade do estágio (supervisora acadêmica, de campo e estagiária) procurou construir novas pontes na relação teórico-prática na vivência da supervisão, com o desafio de pensar o fazer profissional do assistente social nessa relação entre formação e trabalho profissional, da qual a estagiária estava participando. É importante frisar que a estagiária já tinha um ano de experiência no campo de estágio, o que deve ter facilitado a troca de experiência nessa modalidade, mas reforça-se que há fragilidades nesse processo.

A supervisão de campo, como traz Alves (2019), é parte integrante de todo o processo de estágio, momento em que se procura responder as dúvidas e auxiliar na construção de propostas de atuação conjunta e, paralelamente, dialogar sobre as questões que emergem no fazer profissional. Na perspectiva crítica, há a compreensão da indissociabilidade entre o ensino e a aprendizagem. Por isso, Freire (1996) diz que ensinar não é transmitir conhecimento, mas sim partilhar, em uma relação em que os sujeitos protagonistas em diálogos aprendem e crescem na diferença.

É na busca de decifrar a realidade do estágio remoto que questionamos acerca das dificuldades que os(as) discentes e os(as) supervisores acadêmicos e de campo mais manifestam para a coordenação de estágio sobre a disciplina de estágio ou supervisão de estágio. O impacto da modalidade remota é sentida pela tríade de estágio e a busca por estratégias na continuidade do estágio é necessária. Na UFAM, essas dificuldades são frisadas na fala do coordenador de estágio:

**os alunos têm dificuldade de acompanhar**, a gente não sabe se de fato eles estão atentos, eles não ligam as câmeras, estão fazendo sabe lá o quê. O processo de leitura, a educação é sociabilidade, educação é troca de informação para construção de conhecimento, é reflexão, e **isso não se dá somente para o professor ministrando aula, se dá na conversa do professor com os alunos, dos discentes entre eles, no diálogo, na apresentação do seminário, na pesquisa, na reflexão e isso tudo fica prejudicado; cada um no seu quadrado literalmente, nessa tela, e [isso] engessa muito a amplitude do pensamento e da formação.** (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

Ao darmos voz ao relato do entrevistado Rio Negro, percebe-se a relevância do tripé ensino, pesquisa e extensão. A educação de qualidade não está restrita à sala de aula, por isso, sente-se a falta do diálogo presencial, da interação interpessoal, algo que o ensino remoto não propicia. É uma relação engessada e que não se sabe sequer se o aluno está atento às aulas, o que leva a entender que, muitas vezes, os docentes sentem estar dando aula para eles mesmos, com aulas com características de monólogo e não de diálogo. Portanto, essas são fragilidades que vêm sendo sentidas também pelos alunos e professores. A responsável técnica de estágio da IES privada salienta:

Então, essa angústia de ter que equacionar essas questões altamente complexas, num contexto desse caos da pandemia, e **usando essas ferramentas todas on-line sem poder fazer acontecer de forma presencial, eu acho que esse é um ponto angustiante pros alunos.** (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

Diante das dificuldades apresentadas pelos sujeitos, nota-se a importância de que, superada a pandemia, ocorra o retorno imediato ao ensino presencial, sem cogitar a continuidade do estágio remoto. Os desdobramentos dessa modalidade a cada dia impactam a qualidade do estágio supervisionado, como a supervisão direta e põem desafios para realizar o acompanhamento efetivo da tríade do estágio. Na procura por respostas e propostas de como proceder com o estágio, surgem novas formas, como o estágio híbrido, em que o estagiário em parte vai ao campo e em outros dias realiza-o em formato remoto, como nos relatou a entrevistada Rio Guaíba.

A configuração híbrida tem sido adotada como mecanismo de não gerar aglomeração no campo de estágio, mas nos gera certa preocupação quanto ao acompanhamento efetivo. Vale ressaltar que não foi questionado para a entrevistada se os estagiários do estágio híbrido tinham se vacinado. Tal planejamento de estágio não foi encontrado na realidade das IES pública, que buscou no ano de 2021 realizá-lo em formato remoto.

Mesmo que não tenha sido verbalizado pelos alunos à responsável técnica do estágio, entende-se que esse processo tem sido difícil para eles. Tal relato é destacado por Silva, Bertlitz e Vargas (2020 p. 16):

pelo olhar da estudante, no virtual, o desafio de enxergar além e a incerteza da nova forma de abordagem impuseram constantes questionamentos: É suficiente? Estou realizando adequadamente intervenções? Posso fazer mais?

A narrativa da estagiária da PUCRS expressa o momento de insegurança desse processo de ensino-aprendizagem no estágio remoto em Serviço Social. Assim, mesmo utilizando-o de forma emergencial, o presencial ainda se apresenta mais efetivo na formação de qualidade. Todas essas modalidades, seja ela: presencial, remota ou híbrida, possuem suas fragilidades, entretanto, o presencial destaca-se como a modalidade de ensino que contempla de forma melhor a busca por uma educação emancipatória e de qualidade. A entrevistada traz em sua fala também a sensação desse momento como de muito esforço:

Vou te dizer que é a minha sensação, e a experiência também nesse durante, que os esforços são tão maiores para viabilizar, para fazer acontecer, para tornar possível, para poder garantir sua formação, para poder concluir o semestre, que eu acho que se aproveita tudo que dá dentro desse formato, não quer dizer que ele não tenha fragilidades, consequências, (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

O estágio nessa modalidade tem suas fragilidades, como afirmam Silva, Bertliz e Vargas (2020, p. 18): “não se trata de defender a modalidade de estágio remoto, ao contrário, muitas questões merecem ser criticamente refletidas e ponderadas”. Seus impactos já são visíveis nos dias hodiernos e, conseqüentemente, em breve, poderemos vislumbrar mais a fundo seus desdobramentos. Por isso, a importância de procurarmos saber dos entrevistados como tem sido, a partir da pandemia da Covid-19, os desafios que se apresentaram à coordenação para a condução do estágio supervisionado.

Na UFAM, o coordenador de estágio deixa explícito que a maior dificuldade foi a retomada de vínculo com os campos de estágios. Um ano sem estagiários da UFAM em campos fez com que se perdesse contato com os supervisores de campo, sendo necessário estabelecer esse vínculo novamente para realização da tríade do estágio de forma remota, como nos menciona em sua fala:

[...] acontece que o vínculo com os campos, a gente tinha um- lapso temporal de 1 ano no decorrer de todo o 2020. Então, tinha mais o link com aquela instituição (campo de estágio), poderia ter até um convênio, mas houve uma mudança geral: a pessoa que você tinha contato ou faleceu, infelizmente em decorrência da Covid-19, ou mudou de posto, ou foi transferido... enfim tivemos que enviar e-mails para todos os campos

para verificar esse link novamente, se disponibilizava estágio. Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

A realidade amazonense se diferencia da realidade gaúcha, em que a universidade particular, que, após março de 2020, continuou os estágios de forma remota. Porém, é notória a dificuldade das duas instituições de ensino por espaços de vagas aos estagiários na modalidade remota, o que nos leva a entender que deve haver uma grande disputa entre as faculdades, universidades e centros universitários que ofertam o curso de Serviço Social, sejam eles privados ou públicos, para inserção dos alunos em campos de estágio, pois nem todas as instituições de campo de estágio estão de forma remota.

A dificuldade também está na questão burocrática das assinaturas dos termos de estágios: “A gente tem que fazer malabarismo para escaneamento da assinatura para incluir no termo, devolver para o campo, o campo retornar pra gente, a gente enviar para o DPA, entendeu? Isso demanda tempo, ou seja, os processos virtuais dão mais trabalho.” (Entrevistado Rio Negro, 2021, pesquisa de campo *on-line*). Este aspecto também foi pontuado pela entrevistada da PUCRS, como podemos ver na fala:

Na pandemia... talvez o mais angustiante, na maioria das situações, [...] é a não possibilidade desse presencial para equacionar algumas situações, diante das situações de maior complexidade [...], isso sim é bastante exaustivo; o processo ainda está se organizando, esse de passar as gestões dos contratos e dos estágios para um outro setor da universidade e isso acontecendo na pandemia, então esse outro setor não está apropriado, ou não estava, agora está um pouco mais, da nossa dinâmica da nossa realidade, do nosso jeito, dos nossos estágios. Eles estão bem pegando os estágios de todos os cursos da PUCRS; cada curso tem uma legislação, um jeito de cumprir, um formato, então esse setor foi pouco a pouco se apropriando dessa dinâmica e a gente não estando mais nessa alçada, mas ao mesmo tempo precisando fazer acontecer, e superenvolvido, recebendo todas as angústias dos alunos, também em relação à elaboração dos contratos e materialização da condução do estágio, e a gente nessa impossibilidade de fazer uma reunião presencial. (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021).

Os entrevistados, em suas falas, deixam claro que no presencial as coisas fluem e são mais fáceis de serem resolvidas, exaltando novamente que o remoto não substitui o presencial e que a qualidade do estágio presencial é notória, por isso o estágio remoto precisa ser temporário. No depoimento do coordenador de estágio da UFAM traz a reflexão sobre os desafios desse processo não apenas à coordenação de estágio, mas também aos supervisores acadêmicos, de campo e instituições campos de estágio.

Imagina articular um campo de maneira virtual, propor uma reunião no *Google Meet*, para uma pessoa que você nunca viu? [...] Você já tem que ter muito diálogo e muito convencimento, tem a própria hierarquia e burocracia da universidade, houve também uma grande dificuldade logo no início dos EPI [Equipamentos de Proteção Individual], a instituição de ensino dizia que o campo tinha que se responsabilizar, o campo dizia que era a instituição de ensino [...]. A UFAM criou uma declaração de biossegurança para se respaldar no sentido de se precaver, se algum aluno estive doente ou ficasse doente e chegasse a óbito. Todo mundo jamais queria, mas havia essa possibilidade em alguns campos que foram presenciais com a vacina; eles foram presenciais em um momento de muita incerteza [...]. **A gente estava em um fogo cruzado entre o campo e a instituição de ensino** e, com muito diálogo de ambos, a gente conseguiu ir criando as vagas; foi muito difícil abrir campo, foi muito difícil dialogar sobre EPI, e sobre a apólice de seguro, **tomar as decisões para a segurar a vida dos estudantes que efetivamente fossem a campo** (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

A dificuldade mencionada e muito debatida nos Fóruns de Estágio foi a responsabilidade quanto ao fornecimento dos EPIs. Estamos lidando com vidas e o estagiário nesse processo de aprendizagem precisa estar amparado para exercer essa etapa da formação. Em consonância com a Sociedade Brasileira de Imunizações – SBIM (2021), as vacinas são necessárias por nos fornecerem elevada cobertura para bloquear a cadeia de transmissão do vírus, sendo importante lembrar sempre que a vacinação é uma ação de saúde coletiva. Além de estarmos nos protegendo individualmente, protegemos também aqueles que estão ao nosso redor, contribuindo para que seja possível, aos poucos, a retomada do convívio social.

Segundo SBIM (2021), mesmo após a vacinação, deve-se manter os cuidados sanitários, pois ainda faltam dados para sabermos se as vacinas, além da proteção contra a doença provocada pelo novo coronavírus, em especial na sua forma grave, também conseguem impedir a transmissão do vírus entre as pessoas. Dessa forma, até o início de setembro de 2021, as medidas de proteção contra Covid-19, para evitar proliferação do vírus, ainda são: a higiene das mãos com água e sabão ou álcool em gel 70%, o uso regular e correto de máscara e o distanciamento físico. Sendo assim, os EPIs são tão importantes para os estagiários. O entrevistado expressa essa dificuldade e o diálogo que a coordenação de estágio fez com os campos de estágio:

antes, a gente não tinha as declarações de biossegurança. [Agora], o aluno está se comprometendo [...] **mas o campo não queria assinar. A declaração diz que o campo deveria seguir todas as regras de biossegurança que a UFAM compreendia; esse diálogo foi muito difícil.** O TJAM demorou para assinar, a SEAS/AM só podia entrar em campo com as duas vacinas tomadas, depois de uma



semana no mínimo. Aí você imagina: quem tinha vacina no braço em abril de 2021? Pouquíssimos. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

Partindo dos desafios que se apresentam à coordenação, procuramos saber quais as fortalezas e as dificuldades do estágio em Serviço Social conduzido pelas IES. No caso da UFAM, o entrevistado assinalou como dificuldade a burocracia, quanto aos trâmites para inserção nos campos e também o conjunto de documentos requeridos. Em contrapartida, salientou como fortaleza da instituição a sua formação profissional de excelência e de referência na sociedade amazonense:

[...]a UFAM tem uma excelência na qualidade da formação e a gente entende que essa excelência deve ser mantida. Por isso a resolução deve ser tratada como **EXCEPCIONAL E TEMPORÁRIA, com letras maiúsculas e garrafais**. E, nesse momento, o estágio obrigatório remoto é uma exceção, então quando nós estivermos todos nós vacinados, ele deve retornar ao presencial, porque ele deve ser presencial. [...] (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

Não diferente da realidade da UFAM, a PUCRS revela o cenário de incertezas que é proporcionado pela pandemia da Covid-19, exigindo ajustar e equacionar discussões com os envolvidos da tríade. Enfim, vem sendo considerado um processo estressante:

**essa é uma dificuldade: equacionar a discussão desse processo, nesse cenário e nessa mudança de estrutura que nós estávamos fazendo e que pegou a pandemia.** Esses processos todos ainda não estavam ajustados, então teve que ajustar esses processos com muitos atores envolvidos, porque é o campo de estágio, é a instituição, é o curso, são os alunos, são muitos atores envolvidos neste processo [...] Isso tem sido **um fator de estresse para os alunos, para nós**. (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

Por fim, questionamos aos nossos entrevistados quanto à sua avaliação de como deveria ser a condução do estágio supervisionado durante a pandemia. Nesse momento de reflexão, percebeu-se unanimidade acerca de que o estágio remoto neste momento foi a estratégia mais viável, mas sempre se reforça que, quando possível, deve ocorrer o retorno presencial com segurança. O Coordenador de estágio da UFAM nos relatou que faz parte da ABEPSS, este enfatiza que:

agora, efetivamente nos campos em si, nas universidades, por uma série de questões [...], passado um ano sem estágio, muitos alunos apresentam esperança de melhor qualidade de vida para suas famílias. Os alunos estão em processo de vulnerabilidade, com depressão, angustiados, com ansiedade, eles querem concluir o curso, é legítima essa demanda. A gente também tem que dialogar com a realidade imposta, senão a gente tem um posicionamento idealista. Nós temos que dialogar com o que está posto. Nesse sentido, eu ressalto, mais uma vez, que foi importante sim **o estágio remoto em caráter excepcional e temporário, e entendo que sim, há prejuízos na formação, não é a formação que a gente defende, que a gente gostaria, mas que é necessária e possível nesse momento.** Acho importante ter clareza disso, e depois a ABEPSS trouxe o documento, se manifestou, o conjunto CFESS/CRESS também. Não vejo também que estamos errados, eu falo enquanto ABEPSS, enquanto organização sociopolítica da categoria, mas, **nesse cotidiano institucional, estava sendo exigido um posicionamento nosso, e a gente não poderia simplesmente cruzar os braços e falar: não!** Vamos ter estágio só em 2022! Então, a gente já tinha passado 2020, 2021 e 2022, se a gente tivesse tomado esse posicionamento. Quantos alunos chegariam lá? Uma meia dúzia de alunos! É um descrédito que a universidade passa. **Então, tinha essa comparação da universidade pública e da universidade privada: a universidade privada conseguiu estágio e tal, porque a pública não consegue?** Em 2021, a gente priorizou, então 2020 realmente não teve condição, em 2021 a gente teve que retomar de alguma forma. (Entrevistado Rio Negro, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

A responsável técnica da PUCRS menciona como positivo o processo de inserção nos campos de estágios gerenciado pelo PUCRS Carreiras, momento em que ressalta preferir essa sistemática em comparação ao processo anterior:

Eu não voltaria à realidade anterior, acho que tem que ser como está sendo, [...] **precisava avançar para o formato que estamos trilhando, só que, infelizmente, é dentro de uma pandemia, mas eu não acho que a condução não teria que ser voltada para o curso fazer tudo, não.** A secretaria também está *on-line*, nossa secretaria de curso também enfrentaria muitos desafios, então, isso deve ser como está sendo. (Entrevistada Rio Guaíba, pesquisa de campo *on-line*, 2021, grifo nosso).

Ao analisarmos as falas dos responsáveis pelo estágio da UFAM e PUCRS, vislumbra-se a busca por estratégias, apesar de não ser como gostaríamos, de forma presencial. Percebe-se que não há uma fuga da realidade que está sendo posta, mas um reconhecimento do profundo abismo desencadeado pela pandemia. Procura-se fazer a leitura da realidade de forma crítica e tenta-se dar direções e alternativas em meio à tempestade da Covid-19 para o estágio supervisionado, sempre ressaltando o excepcional do ensino remoto. Tal realidade nos remete às reflexões feitas antes da pandemia por Maciel (2006) acerca de novas possibilidades de formação profissional, sendo necessário, nestes momentos, termos sempre clareza da formação

profissional que almejamos conduzir para a categoria dos assistentes sociais, alinhados ao Projeto de Formação Profissional.

Em momentos como o atual em que se articulam novas possibilidades de formação profissional, como os cursos de graduação tecnológica, de graduação a distância, de redução do tempo da formação, entre outras modalidades de ensino superior, cabe à profissão de Serviço Social ter muita clareza do que é necessário para a formação profissional de um assistente social e do que é inegociável, no sentido da sua supressão, nesse processo de formação. Nosso ponto de vista é de que a Lei da Regulamentação da profissão é orientadora dessa formação, aliando-se ao projeto de formação profissional. (MACIEL, 2006, p. 57 e 58)

Cada IES supracitada vem construindo nos seus espaços educacionais em Serviço Social novas rotas para o exercício do estágio supervisionado em suas respectivas regiões, levando em consideração as convergências e divergências nas particularidades implicadas ao ensino privado e público. Essa travessia em águas até então desconhecidas e turbulentas, as análises e reflexões apresentadas até aqui nos remetem a Heráclito de Éfeso, filósofo, pré-socrático e considerado “pai da dialética”, que tem como célebre frase: “não é possível entrar duas vezes no mesmo rio”. (COSTA, 2002, p. 149) Ou seja, que nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez o rio não é o mesmo, nem mesmo o homem. Assim, é a formação profissional dos Assistentes Sociais, sempre em um processo de renovação, marcado por contradições e desafios!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação profissional, como consta nas diretrizes curriculares, deve ser generalista, de modo a habilitar o discente a interpretar a realidade, investigar e intervir sobre ela, tendo em vista os aspectos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos da profissão, que serão o alicerce para o trabalho profissional. Ou seja, será o profissional apto a atuar em qualquer espaço sócio-ocupacional, devendo, por necessidade da própria atuação, aprofundar seus conhecimentos em determinada área.

Segundo as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, o bacharel em Serviço Social deve receber uma formação capaz de responder às diferentes manifestações da questão social, de modo que o ensino oferecido esteja sustentado no tripé profissional teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo. Neste sentido, é necessário fortalecer as estratégias político-pedagógicas de enfrentamento ao ensino superior fragilizado.

Levamos em consideração as profundas transformações do cenário societário, por meio da ideologia neoliberal, que buscar usar o fundo público para interesses de ordem privada e mercantil. No plano da educação de nível superior, o movimento foi, portanto, de fortalecimento do empresariamento da educação e, por outro lado, de inserção de uma lógica contábil dentro das IES públicas, 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, privilegiando a privatização e o sucateamento das universidades públicas. Julgamos esse debate importante, até porque trabalhamos com uma IES pública e outra privada.

Nessa pesquisa pudemos contrastar a breve história das origens da formação em Serviço Social em Manaus e Porto Alegre, em que ambas as escolas de serviço social emergiram a partir da necessidade de respostas às expressões da questão social de suas respectivas regiões, seguindo a vertente da Doutrina Social da Igreja Católica como orientações das escolas. Ambas as regiões procuraram implementar uma política de assistência social na época com o viés assistencialista, em virtude das demandas sociais que se evidenciaram, levando em conta o contexto social e econômico das regiões que proporcionaram a criação das escolas.

Os primeiros currículos de ambas as escolas guardam semelhanças entre as disciplinas. Além disso, visualiza-se, no século XX, a predominância por um longo tempo de uma única instituição em suas respectivas capitais: em Manaus de uma instituição pública e em Porto

Alegre de uma instituição privada. A formação profissional nesses municípios passou por grandes mudanças com o surgimento das novas instituições no século XXI.

No que tange às particularidades, podemos mencionar que a primeira escola de Serviço Social de Manaus foi influenciada pela Escola de São Paulo e a pioneira escola de Porto Alegre pela Escola do Rio de Janeiro. Ademais, Manaus teve sua primeira escola de Serviço Social apoiada pelo poder público estadual, sendo posteriormente incorporada a uma federal pública; enquanto Porto Alegre teve sua primeira escola fundada numa instituição privada, e somente sessenta e um anos depois teve uma instituição pública na sua região.

Ao olharmos para essas regiões atualmente, nota-se a predominância das IES privadas que ofertam curso de serviço social nos estados do Amazonas e do Rio Grande do Sul, bem como nas suas capitais. O RS conta com três IES públicas, ao contrário do Amazonas que dispõe de uma universidade federal, que oferta o curso em duas unidades acadêmicas distintas (Manaus e Parintins), com projetos pedagógicos e corpo docente distintos. O desenho da conformação da formação profissional nas regiões desde sua origem aos dias atuais nos apresentam a contextualização e as aproximações e convergências da gênese e do desenvolvimento dos cursos de Serviço Social das Instituições de Ensino Superior de Manaus e Porto Alegre.

Após conhecermos as instituições pesquisadas, buscamos navegar em águas mais profundas, como foi sinalizado no capítulo 2, em que analisamos os projetos pedagógicos e as políticas de estágio das IES em interlocução com os sujeitos da pesquisa responsáveis pelo estágio nos cursos de serviço social das IES. Ao nos debruçarmos nas análises dos documentos e das falas, estas nos apresentam a transversalidade da relação teórico-prática nessa caminhada, e como ela está presente e é vivenciada nos projetos, que são pensados para o ensino presencial.

Ao olharmos para os projetos pedagógicos da UFAM e da PUCRS, percebemos que a condução deles vem em consonância com os aparatos legais e normativas da nossa categoria e da lei. Vale salientar que o currículo estudado da PUCRS será extinto em 2021/2. É necessário termos clareza também que esses projetos foram construídos e pensados na lógica do ensino presencial. Esses elementos nos permitiram conhecer o mapa da viagem do estágio em Manaus e Porto Alegre, a partir dos projetos pedagógicos e das leituras dos sujeitos envolvidos na condução nas IES selecionadas.

Assim, buscamos no capítulo 3 vimos que o estágio vem sofrendo ataques e travando lutas contra a desqualificação dessa etapa de ensino-aprendizagem. Ao navegarmos, fomos surpreendidos pela tempestade da Covid-19, que fez com que a direção do barco desta pesquisa fosse lançado e direcionado a águas ainda não exploradas, em uma realidade e um contexto

econômico, social e político totalmente diferente, em razão da pandemia da Covid-19, que impôs muitos desafios no sentido de conduzir a formação profissional e, como parte dessa, o estágio supervisionado.

Aliás, em meio a essa tempestade, o barco da pesquisa precisou traçar novas rotas, desviar de troncos, buscar novas estratégias que permitissem a navegação do norte ao sul, com vistas a conhecer a condução dada ao estágio em Serviço Social, inclusive em tempos da tempestade da Covid-19.

Com a pandemia, vislumbrou-se as armadilhas do capital para o campo da formação profissional diante do Ensino Remoto Emergencial e seus dilemas e, com ele, os desafios para a condução do estágio supervisionado neste contexto tão adverso a todos, momento em que percebemos contradições entre as normativas do Ministério da Educação e as orientações da ABEPSS acerca da condução do estágio em serviço social. Nesse cenário, identificou-se a busca das IES por estratégias para a continuidade do estágio nesse tempo histórico.

É importante esclarecer que não foi nossa intenção apresentar aqui um conhecimento pronto e acabado, uma vez que acreditamos que o conhecimento está sempre em processo de construção. Como toda pesquisa social, estamos longe de ter resultados absolutos.

É notório que o impacto do ensino remoto será vivenciado por alguns segmentos e que a formação em Serviço Social não está alheia a isso, assim como aconteceu com o EAD, mas é necessário reforçar o uso do remoto somente como emergencial e não como alternativa que deva continuar no pós-pandemia.

Os resultados encontrados nesta dissertação trazem importantes análises para o PROCAD Amazônia, aos CRESS, para a ABEPSS, para as instituições de ensino envolvidas, e um ganho para categoria das assistentes sociais, tornando-se uma das primeiras produções inter-regionais sobre estágio entre o norte e o sul do nosso país, de acordo com o levantamento feito no banco de dados da CAPES em 2020.

Dessa forma, a dissertação traz contribuições para a materialidade da produção do conhecimento em Serviço Social, o exercício da pesquisa, das leituras e discussões pouco explorada sobre o estágio nas particularidades da formação profissional das regiões de norte a sul. Sem dúvida, traz contribuições à profissão, sobretudo por trazer esse debate sobre a condução do estágio em tempos de pandemia da Covid-19. Isso torna essa dissertação inovadora necessária à profissão.

Como profissionais que emergem e fazem parte desse contexto, as orientações da Yamamoto (2014b) em termos críticos, propositivos e criativos, se fazem mais válidas do que

nunca. Pois, diante dos empecilhos que se apresentam, repensar como iremos contornar, ou como iremos vencer os obstáculos que se apresentam, faz toda a diferença. Como havíamos dito no início desta jornada, a viagem não seria fácil, principalmente quando, em meio a essa navegação, nos deparamos com correntezas e banzeiros, navegar até a parte mais profunda do rio da formação, o talvegue, aqui metaforicamente representado pelo estágio, foi uma tarefa árdua.

Identifica-se que debater financiamento público nesse momento é primordial para educação. Independente da natureza da instituição (pública ou privada), a Covid-19 trouxe seus impactos a todas as IES. Portanto, devemos ter cuidado com o canto da sereia do estágio remoto, que se apresenta cheio de possibilidades, mas que pode nos levar ao mesmo tempo ao fundo do rio, com seus encantos. Portanto, frisa-se a importância da vigilância em ter sempre como norte o projeto ético-político da nossa profissão. Ao fim dessa dissertação em setembro de 2021, ainda nos encontramos em pandemia, a CPI da Covid-19 foi instaurada desde abril de 2021 e muitos capítulos da saga das vacinas estão por vir, mas começamos aqui, caros viajantes, a construir em pequenos passos um novo capítulo do estágio do Serviço Social brasileiro, em especial na UFAM e na PUCRS. Muito ainda está por vir, por isso, nossa aventura nos rios da formação em direção ao talvegue “finaliza” enquanto totalização provisória, visto que, efetivamente, não é um caminho concluído, mas nos impulsiona a novas descobertas nestes vastos rios do conhecimento.

Outrossim, da nascente à foz, o rio da formação sofreu modificações e o barco da pesquisa enfrentou desafios com as correntezas, enchentes e vazantes, numa bela dança dialética das águas. Como a sociedade – o talvegue se modifica – e o estágio é continuamente levado a se avaliar, repensar, reinventar em uma contínua construção. Portanto, ainda há muito a se desbravar na navegação dessas vastas águas, e esse é só o início de futuras outras expedições que esperamos que venham a ser realizadas. Que esta dissertação tenha aguçado e despertado a curiosidade e o interesse do querido leitor a se debruçar sobre esta temática também, por isso, deixamos o convite a você para navegar também nesse universo do talvegue – o estágio.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL - ABEPSS. Política Nacional de Estágio da associação brasileira de ensino e pesquisa em serviço social – ABEPSS. 2010. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss\\_maio2010\\_corrigida.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigida.pdf). Acesso em: 08/05/2021.

\_\_\_\_\_. ABEPSS Itinerante Atualidade do Projeto de Formação Profissional frente a contrarreforma da Educação. 2012. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/projeto-abepss-itinerante-18>. Acesso: 10 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto ABEPSS Itinerante Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo os nós e construindo alternativas. 2014. Disponível em: [http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201604041620107714300.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201604041620107714300.pdf). Acesso: 10 nov. de 2019.

\_\_\_\_\_. ABEPSS faz balanço de posicionamentos e ações em defesa do Serviço Social na pandemia. [19/03/2021]. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/noticias/wwwabepssorgbrbalancopandemia-435>. Acesso em: 10/05/2021.

\_\_\_\_\_. 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). [03/04/2020]. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/noticias/coronavirus-abepss-semanifesta-pela-suspensao-das-atividades-de-estagio-supervisionado-em-servicosocial-367>. Acesso em: 08/05/2020.

\_\_\_\_\_. Nota da ABEPSS: Os impactos da pandemia da COVID-19 (coronavírus) e as medidas para a Educação. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/noticias/abepssorgbrnotacovid19-361>. Acesso em: 09 set. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL – ABESS. Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social – CEDEPSS. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social. Cadernos ABESS, São Paulo: Cortez, n. 7, p. 58-76, 1997.

ALVES, E. M. Supervisão de Campo. In: MESQUITA, A. P. de; GUERRA, Y. GOLÇALVES, A. DE. M. (Orgs). Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social. Fortaleza, Socialis, 2019.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES-SN. Projeto do Capital para a Educação: o ensino remoto e o desmonte do trabalho. Brasília: ANDES-SN, 2020.

ANDRADE, L. C. de. ANDRADE, L. R. ANDREAZZA, R. CAMARGO, F. A. de O. Lago Guaíba: uma análise histórico-cultural da poluição hídrica em Porto Alegre, RS, Brasil. Engenharia Sanitária Ambiental. v.24 n.2. p. 229-237. mar/abr 2019.



ANDRADE, R. F. C. de. VALLINA, M. M. e GAMA, R. R. Da Escola de Serviço Social de Manaus ao Boom do Mercado Educacional no Amazonas. *Novos Contornos do Serviço Social no Amazonas*. UFRR. 2020.

ARENDT, H. *A condição humana* (10a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2007.

ARMANI, D. *Organização da Sociedade Civil no Brasil: a relevância dos atores. A face privada das gestões das Políticas Públicas*. Ana Lúcia Maciel e Erica Bomfim Bordin (Org.) Porto Alegre, RS – Fundação Irmão José Otão, dez. 2014.

BALL, Stephen J.; JUNEMANN, Carolina. *Networks, new governance and education*. Bristol, UK: The Policy Press, 2012.

BARRETO, I. C. de H. C.; COSTA, V.; RAMOS, R. F.; OLIVEIRA, L. G. de; MARTINS, N. R. A. V.; CAVALCANTE, F. V.; ANDRADE, L. O. M. de; SANTOS, L. M. P. *Colapso na Saúde em Manaus: o fardo de não aderir às medidas não farmacológicas de redução da transmissão da Covid-19*. Ivana Cristina de Holanda Cunha Barreto, Valter Costa, Ronaldo Fernandes Ramos, Luciana Gonzaga de Oliveira, Natália Regina Alves Vaz Martins, Fabrício Vieira Cavalcante, Luiz Odorico Monteiro de Andrade, Leonor Maria Pacheco Santos (Orgs.) [18/02/2021] <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1862>. Disponível em: <http://lariisasaudedigital.com/wp-content/uploads/2021/02/1862-Preprint-Text-3116-2-10-20210215.pdf>.

BRAGA, C. et.al. *Casa do Beiradão/Amazonas Intérprete: Grupo Raízes Caboclas*. Composição: Celda Braga. Eliberto Barroncas, José Augusto Cardoso. Álbum Rebojo. Disponível em: <https://www.spotify.com/br/>. Acesso: 30 de nov. de 2019.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA. *Anvisa aprova por unanimidade uso emergencial das vacinas*. [17/01/2021]. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2021/01/anvisa-aprova-por-unanimidade-uso-emergencial-das-vacinas#:~:text=A%20Diretoria%20Colegiada%20da%20Ag%C3%AAncia,Covishield%2C%20produzida%20pela%20farmac%C3%AAutica%20Serum>. Acesso em: 24/06/2021.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 03 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP/MEC. *Resumo Técnico do Censo Superior 2019 está disponível*. Em disponível: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Est\\_atisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Est_atisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 12/11/2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.788 de 25 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art.*

82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6 da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2021; e dá outras providências. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3cUJIoQ>. Acesso em: 08/01/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/31Ts7aE>. Acesso em: 08/01/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. [28/4/2020]. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly.com/Fabpw>. Acesso em: 08/01/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/39Q9Krn>. Acesso em: 08/01/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3wxefkk>. Acesso em: 08/01/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 572, de 1 de julho de 2020, contra a propagação do novo coronavírus (Covid-19). Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3dEIWvt> Acesso em: 08/01/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020. Institui o Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino e dá outras providências. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3s0QMol>. Acesso em: 08/01/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3sSksoK>. Acesso em: 08/01/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 15, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Disponível em:

[http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311141012990370.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311141012990370.pdf). Acesso em: 15 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Primeiro caso de Covi-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro. [17/07/2020]. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro>. Acesso em: 18/02/2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Emenda Constitucional No 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. CPI da Pandemia escolhe presidente e relator na terça-feira. [23/04/2021]. Portal Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/04/23/cpi-da-pandemia-escolhe-presidente-e-relator-na-terca-feira>. Acesso em 09/05/2021.

BEHRING, E. R. Prefácio In: SANTOS, C. M. dos; LEWGOY, A. M. B.; ABREU, M. H. E. (orgs.). A supervisão de estágio em serviço social: aprendizados, processos e desafios. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 5-6, 2016.

BENCHIMOL, S. Amazônia – Formação Social e Cultural. Manaus: Editora: Valer/ Editora Universidade Federal do Amazonas, 1999.

BOBBIO, N. Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

BOSCHETTI, I. S. O Desenho das Diretrizes Curriculares e Dificuldades na sua Implementação. Revista Temporalis, ano IV, n.8, p. 17-30, 2004.

BULLA, L. C. O contexto histórico da implantação do Serviço Social no Rio Grande do Sul. Revista Textos & Contextos. Porto Alegre. V.7. N.1. Jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Serviço Social, Educação e Práxis: tendências teóricas e metodológicas. Tese de Doutorado em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 1992.

CANTALICE, L. Fóruns de supervisão de estágio em Serviço Social – Nacional, Regional, Estadual e Local. In: MESQUITA, A. P. de; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (orgs.). Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social. Fortaleza: Socialis, 2019.

CAPUTI, L. Supervisão de estágio em serviço social: tempos de mundialização do capital – desafios cotidianos e (re)significados! 2014. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

CAPUTI, L.; MOREIRA, T. W. F. Estágio supervisionado em Serviço Social: contribuição para defesa do projeto ético-político profissional. ANDES - SN, 2018.

CAVALCANTE, J. R. SANTOS, A. C. C. dos. BREMM, J. M. LOBO, A. de P. MACÁRIO, E. M. OLIVEIRA, W. K. de. FRANÇA, G. V. A. de. COVID-19 no Brasil: evolução da

epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. Doi: 10.5123/S1679-49742020000400010. João Roberto Cavalcante; Augusto César Cardoso-dos-Santos; João Matheus Bremm; Andréa de Paula Lobo; Eduardo Marques Macário; Wanderson Kleber de Oliveira; Giovanny Vinícius Araújo de França (Orgs.). Epidemiol. Serv. Saude, Brasília, 29(4):e2020376, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/zNVktw4hcW4kpQPM5RrsqXz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02/06//2021

CHAGAS, B da R. F. Ensino a Distância e Serviço Social: desqualificação profissional e ameaças contemporâneas. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 15, n.1, p. 43 – 58, jan/jul. 2016.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Resolução CFESS N° 533, de 29 de setembro de 2008. Ementa: Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio em Serviço Social. O Conselho Federal de Serviço Social. Disponível em: [cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf](http://cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf). Acesso em: 08/05/2021.

\_\_\_\_. Código de Ética do/a Assistente Social. Lei 8.662/93 de Regulamentação da Profissão. Aprovado em 13 de Março de 1993 Com as alterações Introduzidas pelas Resoluções CFESS n°290/94, 293/94, 333/96 e 594/11. 10ª Edição revista e atualizada.

\_\_\_\_. Resolução CFESS n° 493/2006 de 21 de agosto de 2006. Ementa: Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao\\_493-06.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_493-06.pdf). Acesso em: 08/05/2021.

\_\_\_\_. Trabalho e Ensino Remoto Emergencial. [ 23/06/2020]. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/1NotaForumNacional2020.pdf>. Acesso em: 06/03/2021.

\_\_\_\_. Resolução CFESS n° 967, de 24 de março de 2021. Dispõe sobre a suspensão de prazos para a comunicação pelas Unidades de Ensino aos Conselhos Regionais de Serviço Social sobre as informações referentes aos campos credenciados de estágio, aos/às supervisores/as acadêmico e de campo e aos/às estagiários/às. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/ResolucaoCfess967-2021.pdf>. Acesso em: 18/03/2021.

\_\_\_\_. Supervisão de Estágio Em Tempo de Pandemia Reflexões e Orientações Político-Normativas. CFESS. [Março, 2021] Disponível: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2021-SupervisaoEstagioTempoPandemia.pdf>. Acesso em: 09/06/2021.

\_\_\_\_. Cartilha da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS. Brasília (DF). 2013. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/971>. Acesso: 10 nov. 2019.

\_\_\_\_. Conselho Federal de Serviço Social Cartilha Meia formação não garante um direito: o que você precisa saber sobre a supervisão de estágio direta em Serviço Social. Brasília (DF): CFESS Gestão 2011-2014, s.d. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/971>. Acesso: 10 nov. 2019.

\_\_\_\_. Conselho Federal de Serviço Social. Cartilha Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social. Vol. 2. Brasília (DF). 2014. Disponível em:

[http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS\\_incompatibilidadevolume2\\_2014.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS_incompatibilidadevolume2_2014.pdf). Acesso: 10 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Serviço Social. Educação não é fast food: diga não para a graduação a distância em Serviço Social. Brasília (DF). 25 de maio de 2011. Disponível em:[http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011\\_campanhaEAD\\_CENSURADO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011_campanhaEAD_CENSURADO.pdf). Acesso 10 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução CFESS Nº 588, de 16 de setembro de 2010. Ementa: Revoga o inciso do artigo 28 da Consolidação das Resoluções do CFESS nº 582/2010, de 01 de julho de 2010, reordenando tal disposição, para que passe a vigorar na forma da presente Resolução. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/Res\\_CFESS\\_588-2010.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/Res_CFESS_588-2010.pdf). Acesso em: 22/03/2021.

CHAVES, M<sup>a</sup>. do P. S. R. Políticas Públicas e Organização Social em Comunidades na Amazônia. Editora Novas. Edições Acadêmicas. 2016.

CHAUÍ, M. Reforma do Ensino Superior e autonomia universitária. *In: Revista Serviço Social & Sociedade*, Ano XX, nº 61, p. 118-126, nov-1999.

COSTA, A. Heráclito: fragmentos contextualizados. Rio de Janeiro. DIFEL, 2002.

COSTA, C. O caminho não percorrido: a trajetória dos assistentes sociais masculinos em Manaus. Manaus: Recanto das Letras, 1995.

COSTA, R. J. da C. Atuação das Organizações Da Sociedade Civil (OSCs) Em Manaus Na Política Pública Da Criança E Do Adolescente. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

DANIEL, J. Tesouro descoberto no máximo rio Amazonas. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004a. v.1.

DIAS, M. E. A ilusão do Fausto: Manaus – 1890 -1920. 2 ed. Editora: Valer. Manaus, 2007.

DUARTE, D. M. Manaus entre o passado e o presente. 1. ed. Manaus: Ed. Mídia Ponto Comm, 2009.

DUTRA, T. F. da S. O Estágio Supervisionado em Serviço Social: desatando os nós. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2014.

E-MEC. “Cursos de Serviço Social no Rio Grande do Sul”. <http://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 01 jul. 2020.

E-MEC. “Cursos de Serviço Social no Amazonas”. <http://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 01 jul. 2020.

FACCIN, Danielle. Entre os passos e vozes: percepções de espaços e patrimônios no sítio Ferroviário de Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria. RS. 2014.

FALEIROS. V. de P. Estratégias em Serviço Social. 10 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

FORTI, V. e GUERRA, Y. (Orgs.). Na prática a teoria é outra ?. Serviço Social: temas, textos e contextos, 4. Ed: Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p.3-22.

FREIRE. P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. Paulo Freire. 1997.

GAGO, V.; CAVALLEIRO, L. “Dívida, moradia e trabalho: uma agenda feminista para o pós-pandemia. Laboratório de Teorias e Práticas Feministas (PACC-UFRJ)”, Portal Eletrônico Medium [18/04/2020]. Disponível em: <https://medium.com>. Acesso em: 09/05/2020.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.799, de 21 de março de 2021. Institui medidas sanitárias extraordinárias para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55799-21mar21.pdf>. Acesso em> 27/06/2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 55.771, de 26 de fevereiro de 2021. Determina, diante do agravamento da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19), em caráter extraordinário e temporário, a aplicação, com caráter cogente, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, de medidas sanitárias segmentadas referentes à Bandeira Final Preta, bem como a suspensão da possibilidade, de que tratam os §§ 2º e 5º do art. 21 do Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, de os Municípios estabelecerem medidas sanitárias segmentadas substitutivas às definidas pelo Estado. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/doe-2021-02-26.pdf>. Acesso em: 09/05/2021.

G1 DE NOTÍCIAS. Brasil registra 1.036 mortes por coronavírus; total chega a 194.976. Portal eletrônico G1 DE NOTÍCIAS. [31/012/2020] Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/12/31/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-31-de-dezembro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>>. Acesso em: 08/05/2021.

GUERRA, Y. O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. Katálysis. V.8.n.2. Jul./Dez.2005. Florianópolis SC, p. 147-154.

\_\_\_\_\_. Nas pegadas dos anos de história do Serviço Social: o debate da instrumentalidade como marco. In: SILVA, M. L. de O. e (org.). Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016, p. 287-309.

HOEPNER, C. M. “A viagem de volta”: a formação profissional em serviço social no estado do Rio Grande do Sul. 2017. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2017.

IAMAMOTO, M. V. e CARVALHO, R. Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo. Celats/Cortez, 2014a.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na contemporaneidade: Trabalho e formação profissional. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2014b.

ILMD/FIOCRUZ AMAZÔNIA. “Nota Técnica Conjunta Nº 09/FIOCRUZ/ILMD e FVS-AM”. Portal Eletrônico Amazônia Fiocruz [2021]. Disponível em: <https://amazonia.fiocruz.br>. Acesso em: 29/01/2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>. Acesso em 05 jun. 2020.

JOÃO, F. I.; CLEMENTE, E. I. História da PUCRS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. EDIPCURS. V I. Porto Alegre. 1995.

KERR, L. R. F. S.; BARRETO, M. L. Covid-19 Nordeste do Brasil: primeiro ano de pandemia e incertezas que estão por vir. DOI: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2021055003728>. [02/06/2021] Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/rsp/2021.v55/35/pt>.

LIMA, I. N; VALLINA, M. M: “A influência do higienismo na formação profissional do Amazonas (1941-1946)”. In: ANDRADE, R. F. C.; VALLINA, M.M.; ALBUQUERQUE, R. (orgs.). Os nós da formação profissional em Serviço Social: currículo, trabalho e debates contemporâneos. Parintins: Leda/Edua, 2017.

LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. Larissa Dahmer Pereira, Ney Luiz Teixeira de Almeida (orgs.) Serviço Social e educação. Forti, Valéria. Guerra, Yolanda (coordenadoras). 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2013.

LIMA, K. R. de S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. (org.). *O empresariamento da Educação – novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

LIMA, M. V. L. DE. O impacto das políticas ambientais na Zona Franca de Manaus: Estudo de caso na multinacional Moto Honda da Amazônia S.A. 2008. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Regional.) Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus – AM. 2008.

LANA, R. M. COELHO, F. C. GOMES, M. F. da C. CRUZ, O. G. BASTOS, L. S. VILLELA, D. A. M. CODEÇO, C. T. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. Raquel Martins Lana; Flávio Codeço Coelho; Marcelo Ferreira da Costa Gomes; Oswaldo Gonçalves Cruz; Leonardo Soares Bastos; Daniel Antunes Maciel Villela; Cláudia Torres Codeço (Orgs.) PERSPECTIVAS. Cad. Saúde Pública 36 (3). 13 de março de 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00019620>. Portal eletrônico Scielo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/sHYgrSsxqKTZNK6rJVpRxQL/?lang=pt>. Acesso em: 09/02/2021.

LEWGOY, A. M. B. Estágio supervisionado. In: MESQUITA. A. P. de; GUERRA. Y. GOLÇALVES, A. DE. M. (Orgs). Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social. Fortaleza, Socialis, 2019.

\_\_\_\_\_. Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios para a formação e exercício profissional. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Pensar a supervisão de estágio em serviço social: ser ou não ser, eis a questão! 2007. 255f. Tese (Doutorado em Serviço Social) Pontifícia Universidade e Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre, 2007.

MACIEL, A. L. S. Universidade em crise: travessia necessária para a formação em Serviço Social. 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2006.

MARCONSIN, C. Movimentos Sociais e Serviço Social: debatendo continuidades e rupturas com o conservadorismo na formação profissional. In: XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 2018, Vitória - ES. XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/ES em Serviço Social. Vitória - ES: ABEPSS, 2018. v. 1.

MARX, K. Introdução à Crítica da Economia Política. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

MARTINELLI, M. L. Serviço Social: identidade e alienação. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MBEMBE, A. “Necropolítica”. Artes & Ensaios. n. 32. Dezembro. 2016.

MELLO, T. de. Amazonas Pátria da Água. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MELO, V. Um espaço para viver a PUCRS. Disponível em: <https://www.pucrs.br/revista/um-espaco-para-viver-a-pucrs/>. Revista PUCRS. N°. 191 julho/setembro.2019.

MESQUITA, A. P. de. Supervisão acadêmica. In: MESQUITA. A. P. de; GUERRA. Y. GOLÇALVES, A. DE. M. (Orgs). Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social. Fortaleza, Socialis, 2019.

MÉZÁRIOS, I. A educação para além do capital. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTENEGRO, R. de C. A criação da escola de Serviço Social de Manaus. 1986. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 1986.

NETTO, J. P. Capitalismo monopolista e serviço social. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 16 Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

NOERNBERG, P. Chimarrão e(m) Canoinhas/SC: tomar, saber, fazer e comunicar. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.



ORTIZ, F. G. Desafios Contemporâneos para o Processo de Estágio e Supervisão em Serviço Social. In: FORTI, V.; GUERRA, Y. (Org.) Serviço Social: temas, textos e contexto. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

\_\_\_\_\_. A Política Nacional de Estágio e a Supervisão Direta: avanços e desafios. *Temporalis*, Brasília (DF), n. 27, p.203-2019, 2014.

OLIVEIRA, C. A.H da S. O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvelando significados. In *Serviço Social e Sociedade n. 80*. São Pulo. Cortez. 2004

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. Painel de Emergencial de Saúde da OMS. Brasil. [2021] Disponível em: <https://covid19.who.int/region/amro/country/br>. Acesso em: 14/09/2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - OPAS. “Folha informativa sobre Covid-19”. [2020]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 14/05/2021.

\_\_\_\_\_. OMS emite primeira validação de uso de emergência para uma vacina contra a Covid-19 e enfatiza necessidade de acesso global equitativo. [31/12/2020]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/31-12-2020-oms-emite-primeira-validacao-uso-emergencia-para-uma-vacina-contr-covid-19-e>. Acesso: 02/04/2021.

PAULA, L.G.P. De. Planejamento do Estágio. In: MESQUITA. A. P. de; GUERRA. Y. GOLÇALVES, A. DE. M. (Orgs). Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social. Fortaleza, Socialis, 2019.

PENNINGTON, D. Manaus e Liverpool: uma ponte marítima centenária – anos finais do Império – meados do século XX. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

PERONI, V. M. V. CAETANO, M. R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? P. 1- 16. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>.

PERONI, V. M. V. (Org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

PEREIRA, M. F.; SILVA, M. A. dos S. e BARROS, T. D. Palafitas de Manaus: relações entre natureza e cultura no espaço da cidade. *Somanlu*, ano 11, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/520-Texto%20do%20artigo-1391-1-10-20130809.pdf>. Acesso em: 05/08/2021.

PEREIRA, L. D. Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

\_\_\_\_\_. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. *Revista Virtual Textos & Contextos*, nº 5, nov. 2006.

\_\_\_\_\_. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. Serviço Social e Educação. Larissa Dahmer Pereira, Ney Luiz Teixeira de Almeida (Orgs.) Valéria Forti, Yolanda Guerra (Coordenadoras da série) 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

PUCRS. “História da universidade”. Portal Eletrônico da PUCRS. Disponível em: <http://www.pucrs.br/institucional/a-universidade/historia-da-universidade/>. Acesso em: 03 de jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Apresentação do curso de serviço social. Disponível em: <https://www.pucrs.br/humanidades/curso/servico-social/#apresentacao>. Acesso em: 07/06/2020.

\_\_\_\_\_. Informações acadêmicas/curso de graduação [2021] Disponível em: <https://www.pucrs.br/soupucrs-aluno/wp-content/uploads/sites/201/2020/12/informacoes-academicas-2021.pdf>. Acesso em: 02/05/2021.

\_\_\_\_\_. “Um ano de pandemia: não nos faltam motivos para seguir em frente”. Portal eletrônico da PUCRS. Disponível em: <https://www.pucrs.br/coronavirus/um-ano-de-pandemia-nao-nos-faltam-motivos-para-seguir-em-frente/>. Acesso em: 08/05/2021.

PORTAL AMAZONIA. Primeiro caso do novo coronavírus é confirmado em Manaus. Portal eletrônico PORTAL AMAZONIA [13/03/2020] Disponível em: <https://portalamazonia.com/noticias/primeiro-caso-do-novo-coronavirus-e-confirmado-em-manaus>. Acesso em: 08/05/2021.

QUINTANA, M. A cor do invisível. 6.a ed. São Paulo: Globo, 2003.

RAMOS, S. R. As Diretrizes Curriculares e a Política Nacional de Estágio: Fundamentos Polêmicas e desafios. Temporalis. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ano IX, n. 17 (jan./jun. 2009). Estágio, Ética e Pesquisa: Desafios para a Formação Profissional. Brasília: ABEPSS, 2009.

REALI, C. F. A marca feminina na profissão de assistente social. Um estudo da realidade de Porto Alegre. 1989. Dissertação (Mestrado de Serviço Social) Porto Alegre: FACSS/ PUCRS, 1989.

REIS, M. Discurso de formatura da 1a turma da Escola de S.S. de PA. In: Anuário de 1948. Porto Alegre: PUCRS, 1949.

REPETTI, J. G. Estágio Curricular Não Obrigatório. In: MESQUITA. A. P. de; GUERRA. Y. GOLÇALVES, A. DE. M. (Orgs). Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social. Fortaleza, Socialis, 2019.

RIBEIRO, E. B. O estágio no Processo de Formação dos Assistentes Sociais. In Temporalis/Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS- ano IX, n. 17 (jan/jul.2009). Semestral. Estágio, Ética e Pesquisa: Desafios para a Formação Profissional.

\_\_\_\_\_. O Estágio no Processo de Formação dos Assistentes Sociais. In: FORTI, V., GUERRA, Y. (Orgs.). Serviço Social: temas, textos e contextos. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 79-102.

RIBEIRO, P. A.; CARNEIRO, K. K. C. A dinâmica da enchente e vazante no município de Barreirinha/AM: impactos socioambientais e a intervenção das políticas públicas. Universidade Federal do Amazonas. RELEM – Revista Eletrônica Mutações, janeiro –junho, 2016.

RIKER, D. A. O Último confederado na Amazônia. 1º. Ed. Amazonas, 1983.

RODRIGUES, S. Política Nacional de Estágio em Serviço Social. In: MESQUITA. A. P. de; GUERRA. Y. GOLÇALVES, A. DE. M. (Orgs). Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social. Fortaleza, Socialis, 2019.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

RUIZ, J. L. de S. Campos de estágio. In: MESQUITA. A. P. de; GUERRA. Y. GOLÇALVES, A. DE. M. (Orgs). Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social. Fortaleza, Socialis, 2019.

R7. Brasil tem 203.100 mortes e 8.105.790 casos de Covid-19. Portal eletrônico R7. [10/01/2021] Disponível em: <https://noticias.r7.com/saude/brasil-tem-203100-mortes-e-8105790-casos-de-covid-19-10012021>. Acesso em: 08/05/2021.

SANTOS, C. M. dos. Os Instrumentos e Técnicas: Mitos e Dilemas na Formação Profissional do Assistente Social no Brasil. 2006. Tese (Doutorado) – Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. Na Prática a Teoria é Outra? Mitos e Dilemas na Relação entre Teoria, Prática, Instrumentos e Técnicas no Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 71-89.

SABINO, F. O Escolhido. In: O Encontro Marcado. Editora Record. 79ª edição. 2005.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE IMUNIZAÇÕES - SBIM. Benefícios da vacinação. [01/03/2021]. Disponível em: <https://sbim.org.br/covid-19>. Acesso em: 22/05/2021.

SANTOS, C. M. dos; PINI, F. A transversalidade do ensino da prática na formação profissional do assistente social e o projeto ABEPSS itinerante. Brasília (DF), ano 13, n. 25, p. 133-153, jan./jun. 2013.

SANTOS, F. M. dos; SOUSA, V. B. R. de; SANTOS, E. da P. dos A.; SILVA, A. L. da. AS PONTES ERGUIDAS NA MOBILIDADE ACADÊMICA: impactos para a produção do conhecimento em Serviço Social CUNHA, Marinez Gil Nogueira, PRATES, Jane Cruz, ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de. BORDIN, Erica Bomfim. (orgs.) PROCAD AMAZÔNIA: formação e trabalho do assistente social no norte e no sul do Brasil. Editora: Alexa. 2020.

SCHERER, E. Tempo de contra reforma. Manaus-AM. Editora Valer, 2000.

SCHERER, E. F. Assistência aos Desassistidos Manauaras: história da gestão Estatal dos segmentos mais pobres da cidade de Manaus, 1989, 160 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo.

SINGER, P. Economia Política da Urbanização. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 1998

SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL (CPRM). Boletim de Monitoramento Hidrometeorológico da Amazônia ocidental Boletim Nº 28 CPRM In: CPRM; Agência Nacional das Águas (ANA); Sistema de Proteção da Amazônia (SIPAM); Diretoria de Hidrologia e Gestão Territorial – DHT. (Orgs.) [16 de julho de 2021]. Superintendência Regional de Manaus. Disponível em: [https://www.cprm.gov.br/sace/boletins/Amazonas/20210716\\_15-20210716%20-%20150908.pdf](https://www.cprm.gov.br/sace/boletins/Amazonas/20210716_15-20210716%20-%20150908.pdf). Acesso em: 23/05/2021.

SILVA, Maria das Graças. Questão Socioambiental e desenvolvimento sustentável: um desafio ético-político ao serviço social. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, I. A. BERTLIZ, G. M. A. M. e VARGAS, J. No olho do furacão: estágio remoto em Serviço Social, reflexões inquietações e provocações em tempos de pandemia. Set.2020. Pg. 1-20. Porto Alegre - RS. (mimeo).

SECRETÁRIA DE ESTADO DE SAÚDE DO AMAZONAS. SES-AM. Amazonas confirma 1º caso de Covid-19 e autoridades garantem que rede de assistência está preparada [16/03/2020] Disponível em: <http://www.saude.am.gov.br/visualizar-noticia.php?id=4327>. Acesso em: 08/04/2021.

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE PORTO ALEGRE. SMS-POA. Prefeitura confirma primeiro caso de coronavírus na Capital. [11/03/2020] SMS-POA. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/sms/noticias/prefeitura-confirma-primeiro-caso-de-coronavirus-na-capital>. Acesso em: 08/05/2021.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 21. Ed. rev. São Paulo, 2000.

SOUSA, V. B. R. De; ANDRADE, R. F. C. De. No Olho Do Furacão: O Estágio Supervisionado em Serviço Social em Tempos da Covid-19. Desafios À Formação em Serviço Social em Tempos de Covid-19. Roberta Ferreira Coelho de Andrade; Jane Cruz Prates (Orgs). Ed. Iole. Boa Vista/RR, 2021.

SOUZA, D. de O. A pandemia de Covid-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. Ciência Saúde Coletiva 25 (suppl 1). [05 de junho de 2020]. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.11532020>. Portal eletrônico Scielo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/t5Vg5zLj9q38BzjDRVCxbsL/?lang=pt>. Acesso em: 09/05/2021.

TEIXEIRA, J. B. Questão social na Amazônia. O desafio da inclusão no cenário atual brasileiro e amazônico. SCHERER, E. (org.) P. 23 -35. Manaus: Edua, 2009.

TOCANTINS, L. O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia. Rio de Janeiro: Biblioteca do exército, 1973.

TORRINHO; FIGUEIRAS, A. Porto de Lenha. Intérprete: Grupo Raízes Caboclas. Composição: Adílson Figueiras e Torrinho. Álbum Rebojo. Disponível em: <https://www.spotify.com/br/>. Acesso: 26 de nov. de 2019.

UFAM. Universidade Federal Amazonas. Reitoria aprova Portaria nº 626 de 13 de março de 2020. SUSPENDER as atividades presenciais acadêmicas e administrativas pelo prazo de 15 (quinze) dias, compreendido no período de 16/03/2020 a 30/03/2020, podendo ser prorrogado de acordo com as necessidades. Manaus. UFAM, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3fNfqGz>. Acesso em: 05/02/2021

\_\_\_\_\_. Conselho Universitário – CONSUNI aprova a Decisão *ad referendum* – 01/2020, em Manaus, 26 de março de 2020. SUSPENDER, por prazo indeterminado, a contar de 1 de março de 2020, as atividades administrativas presenciais, bem +=como as atividades acadêmicas da graduação, presenciais ou não presenciais; Manaus. UFAM, 2020. Disponível em: [https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3090/1/SEI\\_23105.011580\\_2020\\_40\\_decisa%CC%83o%20ad%20referendum%20CONSUNI%2001.2020.pdf](https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3090/1/SEI_23105.011580_2020_40_decisa%CC%83o%20ad%20referendum%20CONSUNI%2001.2020.pdf) Acesso em: 05/02/2021

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprova a resolução nº 001, de 11 de fevereiro de 2021. Aprova as diretrizes para a retomada das atividades do ensino de Graduação da UFAM e o Calendário Acadêmico do ano letivo de 2020 e período letivo de 2021/1 a partir do ano civil de 2021. Manaus. UFAM, 2020. Disponível em: <https://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/sei23105042820202058.pdf> Acesso em: 05/02/2021

\_\_\_\_\_. Colegiado do curso de Serviço Social da UFAM do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS), aprova a Resolução nº 001, de 10 de março de 2021. Dispõe, em caráter EXCEPCIONAL e TEMPORÁRIO por ocasião da pandemia da doença pelo SARS - COV- 2 (Covid-19), sobre as diretrizes para a retomada do Estágio Obrigatório dos Cursos de Serviço Social vespertino (IH06) e noturno (IH26) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) campus Manaus para os discentes matriculados no período letivo 2020/1 e 2020/2. Manaus. UFAM, 2021.

\_\_\_\_\_. Relatório Enade 2019 ano de base 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/ENADE%202019\\_RELATORIO.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/ENADE%202019_RELATORIO.pdf). Acesso em: 05/05/2020

\_\_\_\_\_. Ranking global coloca UFAM entre as 2 mil melhores Universidade do mundo. [2021]. Disponível em: <https://ufam.edu.br/noticias-destaque/2454-ranking-global-coloca-ufam-entre-as-2-mil-melhores-universidade-do-mundo.html>

\_\_\_\_\_. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI 2006-2015.

UNINORTE. “História”. Portal Eletrônico da UNINORTE. Disponível em: <https://www.uninorte.com.br/historia/>. Acesso em: 28 de nov. 2019.

VASCONCELOS, E. (org.) O movimento de higiene mental e a emergência do serviço social no Brasil e no Rio de Janeiro. In: ROSA, L. C. R., PEREIRA, I. C. G., BISNETO, J. A., VASCONCELOS, E. (org.). Saúde mental e serviço social: o desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 5 ed.- São Paulo: Cortez: 2010. p.125-180.

VALDÉS, A. Esperanza. 28 de março 2020. Disponível em: <https://www.periodicocubano.com/cuando-la-tormenta-pase-poema-de-alexis-valdes/>. Acesso em: 02/05/ 2021.

VILLAR, V. L. C. FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: a implantação do curso em universidades públicas federais do Rio Grande do Sul. 2015. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2015.

## **APÊNDICES**



**INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UFAM**

Convidamos o(a) senhor(a) para participar da Pesquisa “**O ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL ENTRE VENTANIAS E BANZEIROS: navegando de Manaus a Porto Alegre**”, da Pesquisadora Responsável Vivianne Batista Riker de Sousa (mestranda do PPGSS/UFAM), sob orientação da Professora Doutora Roberta Ferreira Coelho de Andrade, a qual tem como objetivo geral: analisar as confluências e particularidades da condução do estágio supervisionado na formação profissional em Serviço Social em Manaus e Porto Alegre, a fim de desvelar a construção e o desenvolvimento do estágio em Serviço social nas respectivas realidade das regiões selecionadas para fortalecer a formação profissional de qualidade em Serviço Social. Os objetivos específicos são: contextualizar as aproximações e especificidades da gênese e do desenvolvimento dos cursos de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Conhecer o mapa da viagem do estágio em Manaus e Porto Alegre a partir dos projetos pedagógicos e das leituras dos sujeitos envolvidos em sua condução nas IES selecionadas e, por fim, identificar os desafios e os rumos dados ao estágio supervisionado nas IES de Manaus e Porto Alegre diante das imposições feitas pela pandemia da Covid-19.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da concessão de uma entrevista ou preenchimento de um questionário *on-line*, para que o (a) senhor (a) possa apresentar o seu olhar acerca da condução do Estágio Supervisionado oferecido pelo curso de Serviço Social da respectiva instituição em que atua. O (a) senhor (a) foi escolhido por estar inserido nesse processo de formação profissional e poderá oferecer importante contribuição na análise que pretendemos fazer. O(a) senhor(a) é livre para permitir ou não que a entrevista seja gravada, bem como é livre para responder ou não ao questionário. Marque uma das opções abaixo:

- Autorizo a gravação da entrevista por meio de áudio.
- Não autorizo a gravação da entrevista.

Os riscos decorrentes de sua participação nessa pesquisa podem ser: desconforto ou constrangimento em algum momento da pesquisa, sendo que trabalharemos para que tais riscos sejam minimizados ou, caso aconteçam, a pesquisadora se compromete em: a) suspender a entrevista ou anular o questionário respondido; b) reagendar a entrevista; c) acordar com o(a) participante alguma outra medida cabível; d) ressarcir possíveis despesas oriundas desse processo. Para evitar que tais situações aconteçam, adotaremos os seguintes cuidados: a) não serão feitas perguntas que digam respeito à vida pessoal; b) as entrevistas com os coordenadores de estágio serão individuais por meio de aplicativos de videoconferência e/ou vídeo chamada que permitam o contato a distância; c) os questionários serão respondidos por meio eletrônico, na plataforma *Google Forms*, diretamente pelos sujeitos que compõem a tríade do estágio, de modo que possam ser respondidos em local reservado e no horário que lhe for conveniente; d) os sujeitos não serão identificados no relatório da pesquisa; e) os sujeitos têm todo o direito de não responder a qualquer pergunta que for feita, caso não queira ou não se sinta à vontade.

Cumpra esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos/às participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos/as participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, e que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades conforme prevista na Resolução CNS nº. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).



Se o (a) senhor (a) aceitar participar, estará contribuindo para que os cursos de Serviço Social tanto da região Norte quanto Sul tenham elementos que favoreçam a melhoria da qualidade da formação profissional em Serviço Social ofertada pelas respectivas instituições. Se depois de consentir em sua participação, o (a) senhor (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) senhor (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados em uma dissertação de mestrado, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer informação, o (a) senhor (a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo celular (92) 99490-2124, e-mail: vivianneriker@gmail.com ou pessoalmente no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade da Amazônia (PPGSS/UFAM) localizado no bloco Mário Ypiranga, 2º andar, na Universidade Federal do Amazonas, situado na Avenida General Rodrigo Otávio ordão Ramos, 6200 – Coroado ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – IFCHS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E**  
**SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA – PPGSS**



Pesquisa: **“O ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL SOB VENTANIAS E BANZEIROS: navegando de Manaus a Porto Alegre”**

Roteiro de Entrevista para os coordenadores de estágio ou responsáveis pelo estágio dos cursos de Serviço Social das instituições de ensino privado e público de Manaus e Porto Alegre referente à condução do estágio supervisionado.

**Parte 1: Identificação do profissional**

**Nome do Entrevistado(a):** \_\_\_\_\_

Instituição em que atua atualmente: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na instituição: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como coordenador (a) de estágio do curso de Serviço Social: \_\_\_\_\_

**Parte 2: O estágio na formação profissional em Serviço Social**

**(Sequência: formação, estágio, Covid)**

- 1) Como o(a) senhor(a) compreende o estágio supervisionado na formação profissional?
- 2) Que concepção de estágio supervisionado em Serviço Social é adotada em sua instituição?
- 3) Como está previsto o estágio na Política de Estágio da instituição ou projeto pedagógico do curso?
- 4) Como ocorre a inserção dos(as) alunos(a) em campo de estágio e como se dá o acompanhamento ao(à) aluno(a) em cumprimento de estágio?
- 5) Quais os momentos de encontro ou troca entre supervisores acadêmicos, de campo e estagiários propiciados por sua instituição?
- 6) Quais as dificuldades que os(as) discentes e os(as) supervisores acadêmicos mais manifestam para a coordenação de estágio sobre a disciplina de estágio ou supervisão de estágio?
- 7) Há características próprias do estágio supervisionado em sua instituição que o diferencie de outras regiões do país?
- 8) Quanto à coordenação de estágio supervisionado em Serviço Social, qual a carga horária e as funções específicas?
- 9) Diante do cenário em que nos encontramos, quais os desafios que a Covid-19 trouxe para o estágio supervisionado na sua instituição e quais procedimentos vocês tomaram?
- 10) Como as instituições de campo de estágio e os supervisores de campo têm se manifestado nesse momento da Covid-19?
- 11) Na sua avaliação, como deveria ser a condução do estágio supervisionado durante a pandemia?

**12)** Considerando o uso remoto como estratégia nesse tempo de excepcionalidades por conta da pandemia, sua instituição adotou ou vai adotar essa estratégia para o estágio supervisionado?

**13)** Quais as fortalezas e as dificuldades do estágio em Serviço Social conduzido por sua instituição?

**14)** O que você acredita que sua unidade de ensino poderia melhorar no estágio supervisionado?



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



Roteiro de Análise Documental

CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL (NORTE & SUL)												
QUADRO 1 – QUESTÕES GERAIS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS												
Instituição	Objetivo(s) do Curso	Perfil do egresso	Concepção de Serviço Social	CH do Curso	Total de disciplinas	Total de disciplinas obrigatórias	Disciplinas optativas	Disciplinas do Núcleo de Fundamento da vida social	Disciplinas Núcleo de fundamentos da formação brasileira	Disciplinas do Núcleo de fundamentos do trabalho profissional	Desenvolvimento para pesquisa	Desenvolvimento de Extensão
Universidade Federal do Amazonas – UFAM												
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS												

**CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL (NORTE & SUL)**  
**QUADRO 2 – O ESTÁGIO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS (PARTE 1)**

Instituição	Perfil do estagiário	Concepção de Estágio Supervisionado	CH do estágio	Disciplinas de estágio	Campos de estágio/ ou configurações do estágio	Estágio obrigatório	Estágio não obrigatório	Concepção de supervisão de estágio	Referência a Política Nacional de estágio	Política de Estágio Supervisionado do Curso	Trato da relação ensino teórico-prático	Referência às DC/ ABEPSS
Universidade Federal do Amazonas – UFAM												
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS												

**CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL (NORTE & SUL)**  
**QUADRO 3 – O ESTÁGIO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS (PARTE 2)**

Instituição	Atribuições Supervisor de acadêmico	Atribuições Supervisor de campo	Atribuições da coordenação de estágio	Documentação do estágio	Acompanhamento e avaliação do estagiário	Atividades complementares
Universidade Federal do Amazonas – UFAM						
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS						

## **ANEXOS**



Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Gabinete do Reitor

### TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**O ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL ENTRE VENTANIAS E BANZEIROS: navegando de Manaus a Porto Alegre**”, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, Vivianne Batista Riker de Sousa, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Manaus, 28 de outubro de 2020.

**SYLVIO MÁRIO PUGA FERREIRA**

**Reitor da UFAM**

(ASSINADO ELETRONICAMENTE)



Documento assinado eletronicamente por **SYLVIO MÁRIO PUGA FERREIRA, Reitor**, em 28/10/2020, às 16:13, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0349663** e o código CRC **9408523D**.

Av. Rodrigo Octávio, 6.200 - Bairro Coroado Reitoria - Telefone: (92) 3305-1183/ (92) 3305-1489  
CEP 69080-900, Manaus/AM, reitoria@ufam.edu.br

Referência: Processo nº 23105.037986/2020-52

SEI nº 0349663



## DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PUCRS

Declaro, para os devidos fins, que a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sediada à Avenida Ipiranga, número 6681, CEP 90619-900, na cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, inscrita no CNPJ 88630413/0002-81, representada por sua Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Profa. Dra. Carla Denise Bonan, portadora do RG 2028675508 e CPF 700.576.480-34, manifesta, para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“O ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL ENTRE VENTANIAS E BANZEIROS: navegando de Manaus a Porto Alegre”**, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, Vivianne Batista Riker de Sousa, *mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas (PPGSS/UFAM)*, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Porto Alegre, 11 de novembro de 2020.

**Profa. Dra. Carla Denise Bonan**  
**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação**





UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL ENTRE VENTANIAS E BANZEIROS:  
NAVEGANDO DE MANAUS A PORTO ALEGRE

**Pesquisador:** Vivianne Batista Riker de Sousa

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 40923420.1.0000.5020

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Amazonas - UFAM

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.564.219

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 28 de Fevereiro de 2021

---

Assinado por:  
Eliana Maria Pereira da Fonseca  
(Coordenador(a))