

O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO SERVIÇO SOCIAL: FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA

The Teaching Internship in Social Work: Education and Resistance

Carla Carolinne Alves de Carvalho Moisés*
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Lucí Faria Pinheiro**
Universidade Federal Fluminense

Resumo

Este artigo analisa o estágio em docência no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, situando-o como mediação formativa na construção de uma docência crítica comprometida com o Projeto Ético-Político da profissão. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, o estudo articula a sistematização de experiência à análise teórico-crítica, tomando como referência a vivência desenvolvida na disciplina de Supervisão Acadêmica de Estágio (SAE). Inicialmente, recupera-se a trajetória sócio-histórica do Serviço Social brasileiro, com ênfase no papel da ABESS/ABEPSS na consolidação de uma direção formativa crítica. Em seguida, analisa-se a experiência do estágio em docência, destacando suas dimensões pedagógicas, ético-políticas e teórico-metodológicas. Conclui-se que o estágio constitui espaço privilegiado de articulação entre ensino, pesquisa e intervenção, contribuindo para a formação de docentes capazes de apreender e intervir criticamente na realidade social. Defende-se que o mesmo é um espaço de resistência e de fortalecimento de práticas educativas, comprometidas com a emancipação humana, frente ao contexto de mercantilização da educação superior e precarização do trabalho profissional e docente.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social. Estágio em Docência. Formação Profissional. Docência no Ensino Superior. Projeto Ético-Político.

Abstract

This article analyzes the teaching internship within *stricto sensu* graduate education, situating it as a formative mediation in the construction of a critical teaching practice committed to the profession's Ethical-Political Project. Grounded in historical-dialectical materialism, the study combines the systematization of experience with theoretical-critical analysis, taking as its reference the experience developed in the Academic Internship Supervision course (AIS). Initially, it revisits the socio-historical trajectory of Brazilian Social Work, emphasizing the role of the Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (formerly ABESS) in consolidating a critical direction for professional education. It then analyzes the teaching internship experience, highlighting its pedagogical, ethical-political, and theoretical-methodological dimensions. The study concludes that the internship constitutes a privileged space for articulating teaching, research, and professional practice, contributing to the education of faculty members capable of critically understanding and intervening in social reality. It

argues that the teaching internship is also a space of resistance and of strengthening educational practices committed to human emancipation, in the face of the commodification of higher education and the precarization of professional and academic labor.

KEYWORDS: Social Work. Teaching Internship. Professional Education. Higher Education Teaching. Ethical-Political Project.

Introdução

Em meio às comemorações dos avanços históricos da categoria profissional, no marco dos 90 anos do Serviço Social no Brasil, dos 80 anos da trajetória da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e dos 30 anos da aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, torna-se fundamental retomar os processos históricos que conformaram o projeto de formação profissional defendido pela categoria. Revisitar esses marcos permite compreender os processos coletivos que estruturaram a direção social da profissão, bem como os desafios colocados à formação de novos docentes.

O presente artigo aborda o estágio em docência no âmbito da pós-graduação stricto sensu, situando essa experiência na disciplina de Supervisão Acadêmica de Estágio (SAE III). As reflexões aqui desenvolvidas resultam de um acúmulo teórico e analítico e, ao mesmo tempo, de um esforço de síntese voltado à apreensão da particularidade da profissão no Brasil. Tal discussão torna-se particularmente relevante quando situada no percurso sócio histórico do Serviço Social brasileiro e nas estratégias coletivas desenvolvidas pela categoria, historicamente vinculada às lutas sociais, à defesa dos direitos sociais e à produção de conhecimento comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

Importa destacar que a literatura acadêmica ainda apresenta produção relativamente reduzida sobre o estágio em docência no Serviço Social, o que evidencia a necessidade de aprofundamento de estudos sobre essa temática. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar o estágio em docência, tomando como referência a experiência desenvolvida na disciplina de SAE III, com vistas a apreender suas contribuições e limites para a formação de docentes e para o fortalecimento do projeto crítico da profissão.

Parte-se da compreensão de que a formação acadêmico-profissional constitui um campo atravessado por disputas teórico-políticas em torno dos fundamentos do trabalho profissional e do projeto formativo construído coletivamente pela categoria. Assim, ao abordar o estágio em docência, busca-se refletir sobre sua importância não apenas para a aprendizagem de práticas pedagógicas, mas também para a formação de futuros docentes e pesquisadores comprometidos com a articulação entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da competência profissional.

Do ponto de vista metodológico, o estudo fundamenta-se na sistematização de experiência articulada à análise teórico-crítica, tomando o estágio em docência como mediação relevante na qualificação do cotidiano da formação e na apreensão das determinações que incidem sobre a docência no Serviço Social. Como referência teórico-metodológica, adota-se o materialismo histórico-dialético, compreendido como perspectiva analítica que possibilita apreender o objeto em sua totalidade, historicidade e contradições.

O artigo está estruturado em dois momentos articulados. Inicialmente, realiza-se uma breve recuperação da trajetória sócio histórica do Serviço Social brasileiro, com ênfase no papel desempenhado pela ABESS/ABEPSS na consolidação de uma direção crítica para a formação profissional. Em seguida, analisa-se a experiência do estágio em docência na disciplina de SAE III, destacando suas dimensões pedagógicas, ético-políticas e teórico-metodológicas, bem como seus limites e potencialidades no contexto contemporâneo da educação superior brasileira.

Serviço Social e ABESS/ABEPSS: uma trajetória de transformação crítica

A trajetória do Serviço Social brasileiro não passou imune ao conjunto de transformações societárias ocorridas no mundo e, em especial, no Brasil. Os caminhos percorridos pela profissão culminaram na construção de seu mais valioso patrimônio (BARROCO, 2011): o Projeto Ético-Político do Serviço Social. A consolidação desse projeto está associada à construção de uma autoimagem profissional e de uma imagem social renovada (ORTIZ, 2010). Tal processo foi tensionado no bojo do chamado projeto de “intenção de ruptura”, conforme analisa Netto (2011), o qual expressa um movimento de crítica e de recusa ao conservadorismo que, por longos anos, marcou a formação e o exercício profissional. Contudo, considerando as marcas históricas do conservadorismo na formação social brasileira, não se pode afirmar seu completo esvaziamento no interior da profissão. Por isso, defende-se a “processualidade da intenção de ruptura” (SOUSA, 2016, p. 70), especialmente diante de contextos históricos regressivos.

Se o Serviço Social alcança hoje maior reconhecimento social e acadêmico, merecendo a celebração do presente dossiê, isso se deve ao movimento histórico de uma profissão que insiste, resiste, luta, se reinventa e se debruça permanentemente sobre a realidade. Trata-se de uma postura que exige, como assinala Iamamoto (2013), um “banho de realidade”, isto é, a capacidade de ler, interpretar e intervir na realidade para além de sua aparência imediata, apreendendo criticamente as determinações que atravessam a vida social em sua totalidade e por meio das mediações que a constituem. Ou seja, o compromisso

ético-político ganha sentido tão somente ao ser articulado à análise concreta das condições históricas e institucionais em que o trabalho se realiza. É nesse movimento que se insere o processo de reorganização e aprimoramento da formação profissional, marcado por intensos debates no interior da categoria e por iniciativas coletivas voltadas à construção de um projeto formativo sempre alinhado à perspectiva crítica da profissão.

A análise da renovação da autoimagem profissional e da imagem social exige situá-las no movimento histórico mais amplo da sociedade brasileira. Faz-se necessário ultrapassar uma perspectiva endogenista e restrita da profissão, apreendendo-a em sua constituição no interior das relações sociais que estruturam a sociabilidade capitalista. De acordo com Iamamoto e Carvalho (1982), o Serviço Social constitui-se historicamente como uma especialização do trabalho coletivo, o que remete à compreensão do trabalho como categoria fundante do ser social, na tradição marxista, onde a profissão se situa no interior das relações sociais que estruturam a produção e reprodução de um determinado modo de vida. Desenvolve-se com o avanço do capitalismo industrial e com a expansão urbana, processos que implicaram a constituição e o crescimento do proletariado e da burguesia industrial, bem como a conformação de diferentes frações de classe e de instituições, como a Igreja, no âmbito das relações entre Estado e sociedade. O Serviço Social surge e se mantém vinculado a necessidades sociais historicamente produzidas, desempenhando funções específicas no interior da divisão social do trabalho, desde a década de 1930.

Consideram-se, nesse marco, os primeiros cursos criados ainda na primeira metade do século XX, em países como Chile (1925), Brasil (1936), Uruguai (1937) e Argentina (1940) (MANRIQUE CASTRO, 2011). A profissão emerge, portanto, para responder às demandas oriundas das relações contraditórias entre capital e trabalho, nas quais se produzem, se reproduzem e se agravam as múltiplas expressões da questão social, representando uma mediação institucional no enfrentamento dessas expressões no âmbito das políticas sociais.

Entre o final da década de 1930 e os anos 1940, ocorre o processo de institucionalização do Serviço Social, marcado pela inserção progressiva de seus agentes em grandes instituições sociais e assistenciais, subsidiadas ou diretamente geridas pelo Estado que passou a se constituir como o principal empregador desses profissionais. Nesse quadro, o assistente social não apenas responde a demandas relacionadas à reprodução da força de trabalho, mas também incorpora em sua intervenção, uma dimensão pedagógica. Conforme destacam Abreu e Cardoso (2000), essa dimensão insere a prática profissional a partir do referencial gramsciano, no campo das atividades educativas formadoras de cultura, podendo orientar-se tanto por estratégias que reforçam processos de subalternização quanto por estratégias voltadas à emancipação dos sujeitos, conferindo diferentes perfis pedagógicos à intervenção.

A imagem social da profissão, frequentemente associada ao assistencialismo e ao conservadorismo moral, passou a ser tensionada pelas novas e antigas demandas socioprofissionais. Traduzidas como o “feitiço da ajuda” (MOTA, 1985) ou a “ilusão de servir” (MARTINELLI, 1989), tais respostas evidenciaram sua vinculação a mecanismos de controle social e reprodução da ideologia dominante. Para além do eixo da ajuda, identifica-se também, a partir das contribuições de Ammann (2009), a centralidade atribuída à participação nas metodologias do Desenvolvimento de Comunidade (DC) e da Organização de Comunidade (OC), no final da década de 1950. Tais metodologias responderam a requisições estatais, conformando práticas participacionistas, como estratégias de integração e cooptação das camadas populares. No interior dessa perspectiva, difundia-se a ideia de que a superação do subdesenvolvimento dependeria fundamentalmente da mobilização e do engajamento das próprias comunidades. A participação popular era apresentada como caminho privilegiado para o enfrentamento dos problemas sociais, deslocando o debate das determinações estruturais da desigualdade e contribuindo para a manutenção do processo de acumulação capitalista em curso.

Nesse cenário, a atuação da então Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), criada em 1946, foi decisiva. Acompanhando as transformações na formação profissional, a entidade propôs, em 1948, a inclusão nos currículos, das disciplinas de Desenvolvimento e Organização de Comunidade (DOC). O DC impulsionou a expansão do mercado de trabalho e o aumento do contingente profissional, contribuindo para uma valorização da categoria, expressa na ampliação de bolsas de estudo, especializações, pesquisas multidisciplinares e na inserção em espaços de debate acadêmico (Iamamoto; Carvalho, 1982). Tal protagonismo refletiu-se, diretamente, na organização curricular e na própria base legal da profissão: a Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953, regulamentada pelo Decreto nº 35.311, de 8 de abril de 1954, que instituiu o currículo mínimo para o curso de Serviço Social e reconheceu oficialmente, a formação como de nível superior. Isso expressa não apenas um avanço institucional, mas a incorporação da formação profissional às estratégias estatais de organização e regulação do trabalho especializado. Posteriormente, a Lei nº 3.252, de 27 de agosto de 1957, regulamentada pelo Decreto nº 994, de 15 de maio de 1962, dispôs sobre a regulamentação do exercício profissional, reconhecendo legalmente a profissão e instituindo o monopólio do exercício aos portadores de diploma específico em Serviço Social.

É fundamental observar que, de forma contraditória, as propostas de DC também gestaram as condições para a renovação da autoimagem profissional e imagem social da profissão. As experiências vividas no interior dessas práticas, sejam elas ortodoxas ou heterodoxas, geraram tensões que, posteriormente, subsidiaram o questionamento das bases conservadoras da profissão. Se até então o Serviço Social apresentava relativa

homogeneidade, conforme aponta Netto (2011), as disputas em torno da direção social do trabalho comunitário abriram as primeiras fissuras nesse quadro, pavimentando o caminho para o processo de renovação crítica da profissão. Tratavam-se de questionamentos “em torno das relações sociais vigentes e da própria funcionalidade da profissão na ordem societal” (COELHO, 2013, p. 96). A crítica ao “Serviço Social tradicional”, caracterizado por uma “prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada, orientada por uma ética liberal-burguesa [...]” (NETTO, 2005, p. 6), inscreve-se em um cenário social e político mais amplo que favoreceu a emergência do Movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina. No Brasil, contudo, sob o contexto da ditadura empresarial-militar (1964-1985), esse processo assumiu características particulares, configurando-se como um Movimento de Renovação do Serviço Social. Para Netto (2011), tal processo se encaminha mediante quatro condutos:

O primeiro remete ao próprio amadurecimento de setores da categoria profissional, na sua relação com outros protagonistas (profissionais: nas equipes multiprofissionais; sociais: grupos da população politicamente organizados) e outras instancias (núcleos administrativos e políticos do Estado). O segundo refere-se ao desgarramento de segmentos da Igreja católica em face do seu conservantismo tradicional; a emergência de “católicos progressistas” e mesmo de uma esquerda católica, com ativa militância cívica e política, afeta sensivelmente a categoria profissional. O terceiro é o espriar do movimento estudantil, que faz seu ingresso nas escolas de Serviço Social e tem aí uma ponderação muito peculiar. O quarto é o referencial próprio de parte significativa das ciências sociais do período, imantados por dimensões críticas e nacional-populares (NETTO, 2011, p.139-140).

O Movimento de Renovação do Serviço Social, conforme analisa Netto (2011), contribuiu para a conformação de um novo perfil profissional no país. As condições impostas pelo mercado de trabalho sob a autocracia burguesa exigiam um assistente social “moderno”, cujo desempenho fosse pautado por procedimentos considerados “racionais”. A produção desse perfil técnico implicava uma profunda reestruturação dos mecanismos vigentes da formação profissional. As referidas condições reclamavam uma refuncionalização das agências de formação que foram alcançadas no mesmo período em que se consolidou o mercado nacional de trabalho para a categoria.

A expansão do ensino de Serviço Social no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980, ocorreu de forma acelerada e sem precedentes, devendo ser compreendida no interior das transformações mais amplas da política educacional do período, marcada pela expansão do ensino superior sob a égide da modernização conservadora e pela crescente mercantilização da educação. Com base nos levantamentos de Lopes (1989) e Pinto (1986), Netto (2011) pontua que, em uma década o número de discentes saltou de aproximadamente 1,3 mil para mais de 6,3 mil. Esse crescimento foi acompanhado pela multiplicação do número de cursos, que partiram de 28 unidades, em 1959 e atingiram um total de 66 em 1988, tornando o Brasil

responsável por mais de 20% das escolas da área, em toda a América Latina. Ao final do período ditatorial já se contabilizavam seis programas *stricto sensu*, incluindo iniciativas em instituições públicas e privadas, ainda que com oferta restrita de doutorado.

Outro marco relevante na consolidação do Serviço Social como área de produção de conhecimento ocorreu em 1976, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passou a reconhecê-lo como campo específico, ainda que inserido na grande área das “Profissões Sociais” (GARCIA, 2016). Não obstante, é sobretudo a partir da década de 1980, que se observa uma inflexão qualitativa no interior da profissão, conforme assinala Kameyama (1998), marcada pela transição de uma posição predominantemente consumidora de saberes, para a afirmação do Serviço Social, como produtor de conhecimento em interlocução crítica com o conjunto das ciências sociais. Esse movimento ganha maior densidade institucional a partir de meados da década de 1980, quando o reconhecimento da área pelos principais órgãos de fomento à pesquisa, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a própria CAPES, amplia as condições objetivas para o desenvolvimento da pesquisa. A inserção da área no sistema de avaliação e financiamento da pesquisa, decorreu de intensas lutas pela legitimação da produção de conhecimento no interior da profissão. Nesse percurso, a ABESS/ABEPSS afirmou-se como uma das principais entidades representativas do Serviço Social brasileiro, desempenhando papel estratégico nesse processo.

Nesse contexto, aprofundaram-se tendências e contratendências gestadas no movimento de renovação profissional, com destaque para o metodologismo¹. Essa tendência, de matriz positivista, tendeu a isolar a profissão de suas determinações sócio-históricas mais amplas, ao mesmo tempo em que reivindicou uma suposta autonomia teórica, histórica e metodológica do Serviço Social (VV.A.A,1989). Em contraposição, houve um avanço da crítica, aprofundando-se a concepção da inserção do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho, o que conferiu sentido, direção e legitimidade à profissão. Essa mediação constituiu condição fundamental para evitar a fragilização da própria noção de profissionalidade. Nessa direção, “uma profissão que periodicamente não se repensa, não se questiona, não indaga a sua própria identidade, é uma profissão condenada” (NETTO, 1993, p. 48).

Ganha destaque, nesse processo, a terceira direção do Movimento de Renovação do Serviço Social, denominada “intenção de ruptura”, a qual expressa à pretensão de romper com o tradicionalismo e o conservadorismo, historicamente presentes na profissão. Essa vertente emergiu na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais, em meados da década de 1970, sendo formulada por uma vanguarda profissional vinculada às

¹ Trata-se do ensino do “como fazer” profissional (VV.A.A,1989).

bases sociopolíticas interrompidas com o golpe de abril de 1964. Seu marco foi o denominado Método de Belo Horizonte (BH), que se apresentou como alternativa ao tradicionalismo no contexto de enfrentamento à autocracia burguesa, no interior de uma universidade “enquadrada e amordaçada”, espaço no qual essa perspectiva se consolidou academicamente (NETTO, 2011).

Nesse mesmo movimento, o Serviço Social aproximou-se, ainda que inicialmente de forma heterogênea e mediada por leituras parciais, da tradição crítica marxista. Tratou-se de um processo não linear, marcado por sucessivas aproximações e, por vezes, por traços ecléticos, mas que representou um avanço significativo ao possibilitar o questionamento do referencial positivista e funcionalista que orientava a formação e a prática profissional. A incorporação, ainda que tensionada, de categorias marxistas contribuiu para o deslocamento da análise da intervenção do plano individual para a compreensão das determinações estruturais da sociabilidade capitalista, especialmente no que se refere à questão social, à luta de classes e ao papel do Estado. Desse modo, esse movimento inaugurou um momento decisivo de redefinição dos fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social, contribuindo para a construção de seu projeto ético-político.

Nesse processo de amadurecimento das críticas ao conservadorismo, um marco decisivo foi a realização do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), ocorrido entre 23 e 27 de setembro de 1979², em São Paulo, conhecido como o “Congresso da Virada”. Esse evento expressou, de forma pública e coletiva, as transformações que vinham sendo gestadas no interior da profissão, ao longo da década de 1970, anunciando o Serviço Social que conhecemos e defendemos na contemporaneidade: “uma profissão que se insurgiu contra o lugar que as classes dominantes lhe definiram na realidade brasileira” (MOTA, 2017, p. 47). O “Congresso da Virada” foi, portanto, fruto de um percurso histórico marcado por processos de reflexão, organização e mobilização. Longe de representar um ponto de chegada, o III CBAS abriu novas possibilidades para o desenvolvimento da profissão, novas conquistas, lutas e resistências. Nesse sentido, o evento constituiu um marco fundamental no processo de construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro, que se consolidou nas décadas seguintes. Conforme destacam Forti e Coelho (2015), essa consolidação se expressa no tripé formado pelo Código de Ética do Assistente Social de 1993, pela Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993) e pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996.

² A partir de 1979, a ABESS/ABEPSS ampliou sua atuação no campo da formação profissional, incorporando de forma mais orgânica as demandas da pós-graduação (ABEPSS, 2016). Nesse processo, o currículo mínimo de 1982 foi posteriormente revisado em razão das transformações históricas, políticas e acadêmicas ocorridas no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990, que passaram a exigir novos referenciais para a formação profissional.

Trata-se de um projeto em permanente construção (Reis, 2008), sobretudo diante da presença de projetos profissionais e societários de caráter conservador. Essa dinâmica é marcada pelas contradições históricas próprias do ideário democrático-burguês, expressas nas lutas sociais nas quais a categoria se insere. Tal processo se legitimou e se aprofundou nos anos seguintes, especialmente diante da necessidade de uma crítica consistente à hegemonia do projeto neoliberal e à contínua desconstrução de direitos sociais historicamente conquistados, como aqueles assegurados pela Constituição Federal de 1988 no âmbito da seguridade social.

Nos anos 1990, observou-se a ampliação e o aprofundamento desse movimento, com a expansão dos programas de pós-graduação, o fortalecimento dos grupos de pesquisa e a crescente institucionalização da produção de conhecimento na área. Nesse contexto, a atuação da ABESS/ABEPSS expressou o esforço coletivo da categoria na construção de diretrizes formativas comprometidas com as exigências teóricas, éticas e políticas da realidade social. A formação assumiu papel estratégico na afirmação do Projeto Ético-Político do Serviço Social, na medida em que as construções de referenciais críticos, de valores comprometidos com os direitos sociais e a emancipação humana, resultaram de processos coletivos de reflexão, produção de conhecimento e organização política da categoria.

É nesse horizonte que se insere o estágio em docência, compreendido como uma mediação formativa qualificada para a construção da prática docente. Mais do que um requisito institucional, o estágio possibilita a apreensão concreta das múltiplas determinações que atravessam o trabalho docente no ensino superior, articulando planejamento pedagógico, produção de conhecimento, relação com os discentes e inserção nas dinâmicas institucionais. Ao mesmo tempo, permite problematizar as condições em que a formação se realiza, marcadas por contradições próprias da universidade contemporânea.

O estágio em docência em Supervisão Acadêmica de Estágio (SAE)

A disciplina de SAE III é regularmente oferecida por docentes da área à estudantes de mestrado e doutorado com graduação em Serviço Social. A experiência do estágio em docência tem constituído um espaço privilegiado de aproximação com as múltiplas dimensões que conformam o trabalho docente no ensino superior, envolvendo atividades de planejamento pedagógico, acompanhamento discente, participação em reuniões de supervisores acadêmicos com a coordenação, assim como, articulações com os campos de estágio e seus respectivos superiores.

A mobilização dos profissionais para participação semestral do Fórum de Estágio, promovido a cada semestre, constitui um meio de aproximação importante entre as esferas

institucionais, academia e campos, que qualificam e ao mesmo tempo, consolidam a política pedagógica da Escola de Serviço Social. Por outro lado, o bolsista de estágio, profissional de Serviço Social, se capacita para, além das disciplinas curriculares no mestrado ou doutorado, apreender e contribuir criticamente com as estratégias de luta e enfrentamento coletivo dos desafios da formação profissional.

De acordo com os resultados observados nos campos de estágio, debatidos em sala de aula com base em aportes teóricos e técnico-operativos sustentados por leituras atualizadas, evidenciam-se demandas sociais ampliadas e quadros reduzidos de profissionais. Tais elementos constituem limites concretos impostos pela questão social, impactando diretamente as condições de trabalho. Verifica-se que a política de estágio, no processo pedagógico da formação profissional, configura-se como um espaço de mediação prático-reflexiva entre a trajetória histórica da profissão - consolidada no Projeto Ético-Político - e os desafios contemporâneos colocados à sua afirmação. Embora se identifiquem limites materiais e institucionais para a realização desse projeto, a formação profissional se sustenta em um aporte teórico-metodológico que supera o caráter pragmático e positivista historicamente presente no Serviço Social. Assim, o estágio se configura como um espaço privilegiado de capacitação para o enfrentamento dos desafios estruturais que incidem sobre a prática profissional.

Na etapa mais avançada da formação discente, a disciplina de SAE III articula de forma orgânica, fundamentos teóricos, competências técnicas e compromisso ético-político, no bojo das relações entre a supervisão de campo e supervisão acadêmica. Trata-se de um espaço formativo propício à problematização das mediações que vinculam a formação acadêmica, o exercício profissional e as determinações sociais que incidem sobre as políticas públicas e os diferentes espaços sócio-ocupacionais. Ao possibilitar a explicitação dessas mediações, a disciplina favorece a apreensão crítica da realidade social, contribuindo para que os estudantes compreendam o exercício profissional não como prática imediata ou isolada, mas como atividade socialmente determinada, inscrita nas contradições da sociedade capitalista. Tal perspectiva fortalece a formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir na realidade a partir de referenciais críticos, em consonância com a direção social hegemônica da profissão.

O estágio em docência é realizado sob supervisão docente responsável pela disciplina, com quem se estabelece um processo sistemático de diálogo, planejamento e avaliação das atividades pedagógicas, a cada aula. Soma-se a didática do processo pedagógico, o estágio de capacitação profissional do pós-graduando, que no caso abordado, culminou com a experiência em desenvolvimento como docente de outra instituição em disciplina conexa. No entanto, cada experiência é única no processo de aprendizagem. Deve-

se considera a capacidade humana de se transformar através do trabalho, em interação com o objeto de forma socialmente articulada.

O processo pedagógico é o movimento em curso que gera um novo momento superior, que por sua vez, remete a estratégias coletivas, internas e externas, mas jamais endógenas. Deste modo, a opção individual da doutoranda em conciliar o estágio docente com seus vínculos de trabalho, nas dimensões acadêmica e profissional, não é uma realidade imposta, mas uma possibilidade. Neste sentido, pode ser previsto e avaliado pela política pedagógica e de estágio em particular, a contribuição de mediações como a do estágio docente, aliando ainda a curricularização da extensão e articulação da dimensão de pesquisa, oferecendo maior dinamismo ao ensino no final da graduação.

O processo de planejamento deve compreender todo o processo no curso de um semestre de orientação em supervisão de estágio docente, mas também articular os campos de estágio. No entanto, a tarefa se torna mais complexa, trazendo o desafio de superar limites institucionais, condições de trabalho mais adequadas ao ensino do estágio acadêmico e também ao estágio docente. O debate interno aponta para as particularidades dessa esfera do trabalho docente em sua relação com o processos e os resultados na formação.

Ainda quanto à experiência do estágio docente de profissionais em cursos de capacitação, o planejamento é um instrumento de aprendizagem indispensável, pois imprime um sentido de totalidade, real e concreto do ensino, do qual a política universitária permeia a experiência, exigindo adequações salutaras ao ensino, a exemplo de: greves docentes e permanência da supervisão acadêmica; as condições de vida dos alunos como distância, saúde mental, deslocamentos intermunicipais ou sob condições urbanas extremas de violência. Agrega aos desafios docentes, o aumento de atividades que requerem as reuniões internas, envolvendo novos direcionamentos didáticos, a exemplo de políticas específicas, como anticapacitismo, antirracismo, antihomofobias, anti-assédio e outras.

Na experiência de estágio docente, há um movimento contínuo de planejamento e reflexão, que é fundamental para qualificar a prática pedagógica, ao reforçar seu caráter crítico e não meramente instrumental. Citamos a participação ativa em todas as etapas de desenvolvimento da disciplina, incluindo a colaboração na elaboração do programa, definição dos procedimentos metodológicos, organização do cronograma, seleção das referências bibliográficas obrigatórias e complementares e construção das estratégias avaliativas. Esse processo evidencia que a esfera do trabalho docente no ensino superior ultrapassa a condução das aulas, envolvendo um conjunto complexo de atividades intelectuais, pedagógicas e organizativas que sustentam o processo de ensino-aprendizagem. Como parte dessa dinâmica, são realizadas reuniões sistemáticas antes e após cada encontro da disciplina. Nos momentos prévios, discutem-se os conteúdos, os objetivos formativos e as

estratégias pedagógicas; no final das aulas, são realizadas avaliações críticas sobre a participação dos alunos, a necessidade de estratégias pontuais ou individuais.

Ao privilegiar metodologias participativas, busca-se superar práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, valorizando a construção coletiva do conhecimento. Os debates desenvolvidos em sala de aula abordam temáticas centrais para a formação em Serviço Social, como a dimensão política do trabalho profissional, as particularidades da formação social brasileira, os desafios contemporâneos às políticas de Seguridade Social, a instrumentalidade profissional, os fundamentos da ética e as transformações no mundo do trabalho. Essas discussões foram constantemente articuladas às experiências vivenciadas pelos estudantes nos campos de estágio. A fala aberta a cada aluno e posteriormente, o intercâmbio entre eles é apontado como uma didática que agrega e enriquece suas experiências; abertura para assuntos emergentes no estágio leva a um debate mais agudo das expressões da questão social nas relações de trabalho com os usuários e as equipes entre si. Em síntese, a dinâmica de estágio docente possibilita ao profissional em formação integrar de um novo ponto, os diversos núcleos da formação, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996): de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social; de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira; de Fundamentos do Trabalho Profissional.

A experiência do estágio em docência envolve também o acompanhamento das produções acadêmicas dos estudantes, incluindo a análise de Planos de Estágio; diários de campo e Síntese Reflexiva, além de avaliações discentes de todos os agentes compreendidos no estágio: docente, estagiário e supervisor. Essa atividade possibilita identificar o processo de amadurecimento teórico-metodológico dos discentes, bem como, os resultados da formação no desenvolvimento de capacidades analíticas fundamentais à formação profissional. Em diversos casos, as produções apresentam densidade crítica e potencial para socialização em eventos acadêmicos e publicações científicas. Essa prática vem sendo incentivada aos alunos de SAE III, como estratégia de fortalecimento da produção individual para o enfrentamento próximo do trabalho profissional, como também, para a formação continuada, como ingresso em cursos de pós-graduação.

Na avaliação do estágio docente, entre as atividades desenvolvidas, há a realização de uma aula, que é muito aclamada pelos alunos, mostrando um vínculo profissional e didático mútuo, que resulta em experiência única para discentes e docentes. No caso específico, a escolha do tema da aula, foi o Projeto Ético-Político do Serviço Social, ao qual a bolsista havia dedicado em sua dissertação de mestrado. Foi uma oportunidade de articular o debate teórico sobre projetos profissionais e societários às experiências concretas dos estudantes, favorecendo uma análise crítica das condições em que o trabalho profissional se realiza. A socialização das experiências institucionais, expressas pelos alunos e pela bolsista em seu

trabalho profissional, possibilitou problematizar as relações entre esse projeto e suas formas de afirmação nas condições históricas e institucionais do exercício profissional, apontando seu caráter contraditório, marcado por disputas, limites e possibilidades, que enfim, são objeto dos desafios contemporâneos da formação.

O estágio em docência, ultrapassa a exigência institucional, evidenciando-se como mediação formativa fundamental na construção da identidade docente como um ato político. Compreender o estágio em docência nessa perspectiva implica situá-lo no interior das disputas que atravessam a universidade na contemporaneidade, reconhecendo suas potencialidades na formação de docentes críticos, sem desconsiderar os limites impostos pelas condições institucionais e pelas transformações que a ordem do capital imprime à educação superior no Brasil.

A partir da década de 1990, intensificam-se as disputas no âmbito da educação superior brasileira, em um contexto marcado pelo avanço da concentração e centralização do capital. Tal dinâmica incide sobre as universidades públicas federais, submetidas ao estrangulamento orçamentário, ao mesmo tempo em que impulsiona a expansão do setor privado mercantil. Esse processo se aprofunda após o golpe de 2016, que levou Michel Temer à Presidência da República, quando a Emenda Constitucional nº 95 institui o teto de gastos públicos, promovendo o congelamento dos gastos destinados às políticas sociais por 20 anos. No campo educacional, isso se expressa na precarização das universidades públicas, na retração das matrículas presenciais e na expansão da educação à distância (EaD). Conforme problematiza Pereira (2012), o discurso de democratização do acesso via EaD oculta a certificação massificada e o aprofundamento das desigualdades educacionais, configurando uma tendência à dualização do sistema. O curso de Serviço Social insere-se de forma destacada nesse movimento, evidenciando a subsunção da formação às determinações do mercado educacional. Mais recentemente, o Novo Marco Regulatório da EaD (Decreto nº 12.456/2025) aprofunda essa tendência ao flexibilizar a oferta de cursos, reforçando o papel da EaD na expansão e redefinição do ensino superior sob a égide do capital.

Neste sentido, o estágio docente, mostrou-se particularmente relevante para tensionar um entendimento recorrente no campo profissional, expresso no jargão de que “na prática a teoria é outra”, frequentemente mobilizado por estudantes e profissionais da área. Tal formulação tende a estabelecer uma cisão entre universidade e realidade social, como se o espaço acadêmico se configurasse como um lugar de abstração descolado das determinações concretas do mundo do trabalho. No entanto, a experiência evidencia que a universidade também se constitui como espaço atravessado por contradições. A política de educação superior, marcada por processos de mercantilização, precarização das condições de trabalho e restrições de recursos humanos, materiais e financeiros, incide diretamente sobre o trabalho docente e sobre os processos formativos. As relações institucionais,

permeadas por assimetrias, disputas e diferentes posições no interior da universidade, também conformam esse cenário. Assim, embora apresente especificidades em relação ao trabalho do assistente social que lida diretamente com os usuários das políticas sociais, a docência compartilha determinações estruturais comuns, particularmente no que se refere à precarização do trabalho e às tensões institucionais. Independentemente do espaço sócio ocupacional, trata-se de profissionais igualmente submetidos às normativas que regulamentam o exercício profissional. Desse modo, reafirma-se a unidade da profissão, ao mesmo tempo em que se reconhecem as particularidades das diferentes inserções no mundo do trabalho.

Ao conduzir uma disciplina cujos estudantes também se encontravam em processo de estágio supervisionado, a doutoranda passou a vivenciar, simultaneamente, a mediação da formação profissional dos graduandos e sua própria formação para a docência no ensino superior. Essa configuração explicitou uma dinâmica na qual os estudantes experimentavam os dilemas e desafios do exercício profissional, enquanto a estagiária-docente, ao mediar esse processo, enfrentava as tensões e exigências próprias da pós-graduação e da construção da prática docente. A mercantilização da educação, associada ao produtivismo acadêmico e à intensificação das políticas de avaliação, incide sobre a organização do trabalho docente e sobre os processos formativos, produzindo efeitos de precarização que atingem o conjunto da categoria profissional.

A docência no ensino superior, prevista como atribuição profissional na Lei nº 8.662/1993, constitui um espaço sócio ocupacional do assistente social. Nesse sentido, formar docentes implica preparar profissionais capazes de produzir conhecimento, contribuir para a formação crítica de assistentes sociais e participar das disputas teóricas e políticas que atravessam o campo das políticas sociais.

Assim, fortalecer espaços de reflexão sobre a docência na pós-graduação constitui não apenas uma exigência formativa, mas uma estratégia fundamental de resistência no interior da universidade. O estágio em docência afirma-se como espaço privilegiado de construção de práticas educativas comprometidas com o Projeto Ético-Político do Serviço Social. Nessa direção, defender o estágio em docência como dimensão constitutiva da formação significa afirmar a centralidade da educação na luta pela direção social da profissão e pela construção de alternativas frente às determinações regressivas do tempo presente.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que o estágio em docência, no âmbito da pós-graduação em Serviço Social, não pode ser compreendido como uma atividade meramente complementar ou instrumental na formação acadêmica. Ao

contrário, trata-se de uma mediação estratégica na construção de uma docência comprometida com a direção social crítica da profissão.

Ao situar essa experiência no interior do movimento histórico da profissão, evidencia-se que formar docentes na área, implica, necessariamente, inseri-los nas disputas que conformam tanto o campo profissional quanto a própria universidade. Isso significa reconhecer que a docência não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a produção e a socialização de conhecimentos, a formação de sujeitos críticos e a participação ativa na defesa de um projeto de sociedade que se contrapõe às tendências de mercantilização e esvaziamento da educação.

O estágio em docência revela-se como um espaço privilegiado de explicitação das contradições que atravessam a formação superior na contemporaneidade. Ao mesmo tempo em que possibilita a construção de práticas pedagógicas críticas e dialógicas, também se realiza sob condições institucionais marcadas pela intensificação do trabalho, pelo produtivismo acadêmico e pela precarização das universidades públicas. É precisamente nessa tensão que reside sua potência formativa: ao não ocultar os limites da realidade, mas ao contrário, ao tomá-los como objeto de reflexão e intervenção.

Por fim, cabe destacar que o fortalecimento do estágio em docência como espaço formativo exige seu reconhecimento institucional e político no interior dos programas de pós-graduação, bem como o investimento em condições objetivas que garantam sua realização de forma qualificada. Isso implica a valorização do trabalho docente, o fortalecimento das universidades públicas e a defesa de políticas de pós-graduação comprometidas com a produção de conhecimento propositivo. Assim, mais do que um requisito acadêmico, o estágio em docência afirma-se como um espaço de resistência, evidenciando seu papel estratégico na processualidade da direção social crítica do Serviço Social brasileiro.

Referências

ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

_____. Serviço Social: fundamentos, formação e trabalho profissional. [S.L.]: **Temporalis**, v. 16, n. 32, fev. 2016.

ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. Mobilização social e práticas educativas. In: ABEPSS; CFESS (Org.). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: Cfess/Abepss, UnB, 2009.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. 11.ed.— São Paulo: Cortez, 2009.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. In **Serviço Social e Sociedade**, nº106, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 jun. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm . Acesso em: 28 abr. 2026.

COELHO, Marilene. **Imediaticidade na prática profissional do Assistente Social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

FORTI, Valéria. COELHO, Marilene. “Contribuição à crítica do projeto ético político do Serviço Social: considerações sobre fundamentos e cotidiano institucional”. In: FORTI, Valéria e GUERRA, Yolanda (orgs). **Projeto Ético-Político do Serviço Social: Contribuições à sua crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. **A pós-graduação em serviço social no Brasil**. Brasília/DF, 2016 [no prelo].

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional** - 24. Ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

_____; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico- metodológica**. São Paulo: Cortez Editora, 1ª ed., 1982.

KAMEYAMA, Nobuco. A trajetória da produção de conhecimentos em Serviço Social (1975-1997) **Cadernos ABESS**. São Paulo: Cortez/ABESS, nº 8, 1998.

MANRIQUE CASTRO, Manuel. **História do Serviço Social na América Latina**. Tradução de José Paulo Netto e Balkys Villalobos. – 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, Ana Elizabete. 80 anos do Serviço Social brasileiro: conquistas históricas e desafios na atual conjuntura. In **Serviço Social e Sociedade**, nº128, São Paulo, 2017.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**. Uma análise do Serviço Social no Brasil Pós-64. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O Movimento de Reconceituação 40 anos depois. In **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Cortez nº 84, 2005.

_____. Teoria, método e história na formação profissional. **Cadernos ABESS**. São Paulo: Cortez/ABESS nº 1, 1993.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD: direito à educação ou discriminação educacional? **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 30-49, jan./jun. 2012.

REIS, Marcelo Braz Moraes dos. Notas sobre o projeto ético-político. In: **Assistente Social: ética e direitos**. Rio de Janeiro: CRESS/7ª Região, 2008.

SOUSA, Adrianycy Angélica Silva de. **Lukács e o Serviço Social brasileiro**. 1.ed. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

Vv. Aa. ou Vários autores. A metodologia no Serviço Social. **Cadernos ABESS**. São Paulo, Cortez/ABESS, nº 3, 1989.

NOTAS

* Carla Carolinne Alves de Carvalho Moisés

Mestre em Serviço Social e Desenvolvimento Regional.

E-mail: carlamoises0309@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-3797-641X>

**Lucí Faria Pinheiro

Doutora em Antropologia e Sociologia Política.

E-mail: lucifariapinheiro@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9112-0670>

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO:

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM:

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES:

Não se aplica

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à Revista Goitacá os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 Internacional. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER

Universidade Federal Fluminense. Publicação no Portal de Periódicos UFF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Ana Claudia de Jesus Barreto

HISTÓRICO

Recebido em: 17-05-2026 – Aprovado em: 09-06-2026 – Publicado em: 30-06-2026.