

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS – PPGPP**

DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO

**A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE
SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (1976-2012)**

**TERESINA, PIAUÍ
2026**

DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO

**A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE
SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (1976-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) da Universidade Federal do Piauí, como requisito para adquirir o título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sofia Laurentino Barbosa Pereira.

**TERESINA, PIAUÍ
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

M775t Monteiro, Dafne Dias Lages.
A trajetória histórica do estágio supervisionado no Curso de
Serviço Social da Universidade Federal do Piauí (1976-2012) / Dafne
Dias Lages Monteiro. – 2026.
257 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro
de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas, Teresina, 2026.
“Orientadora: Profa. Dra. Sofia Laurentino Barbosa Pereira”.

1. Estágio Supervisionado em Serviço Social. 2. Formação
Profissional. 3. História. 4. Supervisão. 5. Universidade Federal do
Piauí. I. Pereira, Sofia Laurentino Barbosa. II. Título.

CDD 361

Este trabalho carrega estrada, orações silenciosas, sacrifício, cumplicidade e muito amor.

A vocês, meus pais, Dário e Madalena, e meus irmãos, Saulo e Gonçalo, dedico este trabalho. Porque quando a família sonha junto, ela chega. E nós seguimos juntos, até onde for preciso.

AGRADECIMENTOS

Quantos quilômetros são necessários para percorrer um sonho? Melhor: com quantas mãos se escreve um trabalho? Este trabalho é fruto de muitas mãos, de encontros, afetos e resistências, de presenças visíveis e invisíveis, de pessoas que caminharam comigo e me sustentaram ao longo do percurso. A elas, inicio meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por permitir que meus pés pisassem onde meus sonhos já estavam em silêncio. Nos momentos de incerteza, cansaço e dúvida, foi a fé que me sustentou e me ensinou que, mais do que compreender todos os caminhos, era preciso confiar. Confiar que cada etapa tinha um sentido, que o tempo do amadurecimento também é tempo de aprendizagem e que, mesmo quando tudo parecia pesado, eu não estava sozinha.

Agradeço aos meus pais, Dário e Madalena, que caminharam sob o sol das renúncias e do trabalho diário, ensinando-me que resistir também é uma forma de amar. Foi sob esse aprendizado que cheguei até aqui. Aos meus irmãos, Saulo e Gonçalo, minha companhia constante e minhas saudades diárias. Com vocês, aprendi que o cuidado e o afeto também caminham de volta, e que a família é, antes de tudo, lugar de acolhimento e permanência.

Aos meus avós, Rosa Maria e Gonçalo (*in memoriam*). À minha avó, pelas orações que me guardam, por ser a primeira a celebrar minhas conquistas e o colo que me ampara nas horas difíceis. Ao meu avô, pela presença que permanece na memória, no amor e na força que me acompanha.

Aos meus avós, Alzenira e Nonato, trabalhadores como tantos homens e mulheres latino-americanos, que sob o sol da roça e os calos nas mãos, ensinaram-me o verdadeiro significado de família, dignidade e resiliência.

Agradeço ao meu tio Dílson, que fez do incentivo à educação um gesto cotidiano de cuidado e me ensinou que os livros podem ser abrigo, horizonte e possibilidade. À minha madrinha, Deusa, e ao meu primo André, que fizeram de sua casa o meu refúgio, lugar de carinho, cuidado e amor.

Ao meu companheiro e amor, José Victor, que chegou para ficar ao meu lado. Agradeço por ser minha calma nos momentos em que o mundo parecia desabar, por ser a palavra positiva que me fez acreditar que tudo iria melhorar. Obrigada por todo o amor, pela paciência e por sempre me lembrar do que sou capaz, mesmo quando eu duvidava.

À minha amiga Loraine, minha cúmplice de vida desde a graduação. Companheira de confidências, risadas e silêncios. Obrigada por trilhar comigo, por me sustentar nos dias difíceis e por me lembrar, tantas vezes, de quem eu sou.

Aos meus amigos de infância, Ana Clara e Pedro Eduardo, pela amizade que resiste ao tempo, pela lealdade e pelo carinho que permanecem intactos, mesmo depois de tantos anos.

À minha amiga Thamires, com quem a literatura deixou de ser apenas leitura e se tornou encontro. Você é presença que atravessa páginas e tempo.

Agradeço aos meus amigos Iago, Kaio, João Gilberto, Rafael, Américo e João Victor, com quem vivi muitos momentos que só quem passou pela universidade sabe nomear: as conversas intermináveis, as risadas que aliviaram os dias difíceis, as conquistas celebradas em grupo e os silêncios que também foram companhia.

À tia Luiza Ferreira, pelo acolhimento generoso, pelo cuidado e pelas orações que sempre me acompanharam. Levo comigo sua atenção, sua fé e o jeito bonito de cuidar.

À Naira, à Sayonara e à Elaine, mulheres que encontrei ao longo da jornada e que, cada uma à sua maneira, o tornaram espaço de partilha, força e afeto. Em meio às exigências da pós-graduação, a amizade construída com cada uma revelou a potência do encontro entre mulheres: a certeza de que caminhar não precisa ser um ato solitário. Aos amigos Wilsomar, Diego e Rammyro, pela amizade, pelo apoio e pelas boas conversas ao longo do caminho.

Aos companheiros e companheiras da ABEPSS, pela coletividade e pelo compromisso histórico com a formação crítica em Serviço Social, na gestão “*A certeza na frente, a história na mão*”: Serviço Social e Luta Coletiva. Em especial, a Leonardo, companheiro de pesquisa, de militância e de vida, cuja presença reafirma que a luta também se faz de encontros que sustentam.

Ao Programa de Extensão “Memória do Serviço Social no Piauí”, espaço fundamental de construção coletiva e preservação da memória do Serviço Social no estado, que possibilitou o acesso a arquivos e documentos históricos essenciais para o desenvolvimento desta dissertação. Agradeço em especial, a Gleyson, amigo cuja parceria e apoio nesta pesquisa foram importantes para que este trabalho se realizasse.

À Prof^a. Dr^a. Lúcia Vilarinho, pela acolhida generosa, pelo cuidado cotidiano e pela dedicação ao ensino e à profissão, que marcaram minha trajetória de forma singular.

À Prof^a Dr^a Teresa Cristina, pela companhia em diferentes etapas da minha formação. Sou grata pela generosidade em aceitar compor a banca desta dissertação e pelas contribuições que enriqueceram e qualificaram este trabalho. A convivência nos espaços de militância da categoria, assim como sua amizade e compromisso, foram fundamentais para me ajudar a ocupar esses espaços e fortalecer meu engajamento com uma formação crítica e comprometida com o Serviço Social.

À Profa. Dra. Thaísa Closs, membro externo desta banca, agradeço pelas palavras e contribuições valiosas que enriqueceram este trabalho. Embora não tenhamos convivido presencialmente, sua trajetória é referência em sensibilidade, compromisso e rigor com o estudo são fonte de inspiração e estímulo para utilizar o conhecimento como instrumento crítico e potente para a transformação da realidade, mesmo diante dos desafios da profissão.

Meu agradecimento às assistentes sociais e professoras entrevistadas - mulheres que, com coragem e resistência, compartilharam suas histórias e saberes. Esta dissertação foi construída por e com vocês, protagonistas essenciais que inspiram a luta e pela defesa de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para finalizar, este trabalho é, antes de tudo, fruto da presença dedicada de quem acredita no sonho do outro, de quem sabe que formar é muito mais que transmitir conhecimento - é inspirar, acolher, provocar e caminhar lado a lado, mesmo nas horas mais difíceis. Meu agradecimento especial à professora Dra. Sofia Laurentino, cuja orientação foi um farol e um suporte constante, que me guiou não apenas na pesquisa, mas na construção do que sou enquanto pesquisadora e pessoa. Sofia, você esteve presente em cada desafio e conquista, com uma dedicação que ultrapassa o acadêmico e se traduz em cuidado, inspiração e generosidade que me marcam profundamente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, sobremaneira importante para tornar menos sacrificado esse período longe de casa.

*Peguei a doença da estrada
Minha vida é andar por esse país
Pra ver se um dia descanso feliz
Guardando as recordações das terras onde passei
Andando pelos sertões e dos amigos que lá deixei
Chuva e sol, poeira e carvão
Longe de casa, sigo o roteiro
Mais uma estação
E alegria no coração
Êh, saudade!*

Luiz Gonzaga

RESUMO

Esta dissertação reconstrói a trajetória do estágio supervisionado no Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no período de 1976 a 2012, buscando compreender suas transformações históricas, curriculares e institucionais, bem como os significados atribuídos à supervisão ao longo desse percurso. A investigação fundamenta-se no método materialista histórico-dialético, cuja perspectiva permite apreender o estágio e a formação profissional como construções históricas inscritas nas contradições sociais, políticas e ideológicas do seu tempo. Tal método orienta a análise das mudanças estruturais do curso, das determinações postas pelo trabalho profissional no Piauí e das condições objetivas que configuraram o processo formativo. Destaca-se que a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, articulando procedimentos de natureza documental e de campo. A análise documental envolveu a análise dos planos de curso, currículos, atas, resoluções institucionais, relatórios e demais materiais produzidos pela universidade ao longo do período de 1976 a 2012. A etapa de campo contemplou entrevistas semiestruturadas com docentes que atuaram na coordenação de estágio e que foram supervisoras acadêmicas, assistentes sociais supervisoras de campo e estagiárias, consideradas participantes centrais para a reconstrução dessa trajetória. O objetivo geral consistiu em reconstruir essa trajetória histórica, enquanto os objetivos específicos compreenderam: analisar os marcos institucionais do curso; examinar as transformações curriculares e pedagógicas, com destaque para o papel do estágio como mediação entre teoria e prática; investigar os significados atribuídos à supervisão por professores(as) e supervisores(as); e identificar como políticas educacionais nacionais, como o Currículo Mínimo de 1982 e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, incidiram na organização do estágio na UFPI. Os resultados evidenciaram que o estágio supervisionado foi se redefinindo à medida que o curso se institucionalizava, expandia suas relações com o campo profissional e incorporava debates nacionais da categoria. As mudanças curriculares expressaram a disputa entre projetos formativos, ora reforçando práticas tecnicistas, ora avançando na direção de uma formação crítica vinculada ao Projeto Ético-Político do Serviço Social. A supervisão emergiu como um espaço estratégico de síntese entre formação e trabalho, mas permaneceu tensionada por limites institucionais, precarização das políticas sociais, aumento das exigências colocadas aos estudantes e desigualdades nas condições de supervisão em campo e na universidade. Conclui-se que a trajetória do estágio supervisionado no Curso de Serviço Social da UFPI revela tanto os avanços construídos coletivamente quanto as permanências de desafios que atravessam a formação e o exercício profissional no país. A análise reafirma a centralidade da supervisão como instrumento pedagógico e como dimensão política da formação, cuja defesa se integra à luta pelo fortalecimento do projeto profissional crítico e pela garantia de condições dignas para ensinar, aprender e exercer o Serviço Social.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado em Serviço Social; Formação Profissional; História; Supervisão; Universidade Federal do Piauí.

RESUMEN

Esta disertación reconstruye la trayectoria de las prácticas supervisadas en el Curso de Trabajo Social de la Universidad Federal de Piauí (UFPI), en el período de 1976 a 2012, buscando comprender sus transformaciones históricas, curriculares e institucionales, así como los significados atribuidos a la supervisión a lo largo de este recorrido. La investigación se fundamenta en el método materialista histórico-dialéctico, cuya perspectiva permite aprehender las prácticas y la formación profesional como construcciones históricas inscritas en las contradicciones sociales, políticas e ideológicas de su tiempo. Dicho método orienta el análisis de los cambios estructurales del curso, de las determinaciones impuestas por el trabajo profesional en Piauí y de las condiciones objetivas que configuraron el proceso formativo. Se destaca que la investigación adoptó un enfoque cualitativo, articulando procedimientos de carácter documental y de campo. El análisis documental involucró el examen de los planes de curso, currículos, actas, resoluciones institucionales, informes y demás materiales producidos por la universidad a lo largo del período de 1976 a 2012. La etapa de campo contempló entrevistas semiestructuradas con docentes que actuaron en la coordinación de prácticas y que fueron supervisoras académicas, así como con asistentes sociales supervisoras de campo y con exestudiantes en condición de practicantes, consideradas participantes centrales para la reconstrucción de esta trayectoria. El objetivo general consistió en reconstruir dicha trayectoria histórica, mientras que los objetivos específicos comprendieron: analizar los marcos institucionales del curso; examinar las transformaciones curriculares y pedagógicas, con énfasis en el papel de las prácticas como mediación entre teoría y práctica; investigar los significados atribuidos a la supervisión por profesores(as) y supervisores(as); e identificar cómo políticas educativas nacionales, como el Currículo Mínimo de 1982 y las Directrices Curriculares de la ABEPSS de 1996, incidieron en la organización de las prácticas en la UFPI. Los resultados evidenciaron que las prácticas supervisadas se fueron redefiniendo a medida que el curso se institucionalizaba, ampliaba sus relaciones con el campo profesional e incorporaba los debates nacionales de la categoría. Los cambios curriculares expresaron la disputa entre proyectos formativos, reforzando en algunos momentos prácticas tecnicistas y, en otros, avanzando hacia una formación crítica vinculada al Proyecto Ético-Político del Trabajo Social. La supervisión emergió como un espacio estratégico de síntesis entre formación y trabajo, pero permaneció tensionada por los límites institucionales, la precarización de las políticas sociales, el aumento de las exigencias impuestas al estudiantado y las desigualdades en las condiciones de supervisión tanto en el campo como en la universidad. Se concluye que la trayectoria de las prácticas supervisadas en el Curso de Trabajo Social de la UFPI revela tanto los avances construidos colectivamente como la persistencia de desafíos que atraviesan la formación y el ejercicio profesional en el país. El análisis reafirma la centralidad de la supervisión como instrumento pedagógico y como dimensión política de la formación, cuya defensa se integra en la lucha por el fortalecimiento del proyecto profesional crítico y por la garantía de condiciones dignas para enseñar, aprender y ejercer el Trabajo Social.

Palabras clave: Prácticas Supervisadas en Trabajo Social Formación Profesional; Historia; Supervisión; Universidad Federal de Piauí.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mapeamento das fontes de pesquisa e recorte temporal.....	26
Quadro 2: Seleção dos sujeitos e critério de escolha para a pesquisa.....	27
Quadro 3: Teses sobre formação profissional e estágio supervisionado em serviço social no Brasil	80
Quadro 4: Monografias do Curso de Serviço Social da UFPI com as temáticas sobre formação profissional	111
Quadro 5: Monografias do Curso de Serviço Social da UFPI com as temáticas sobre estágio supervisionado	115
Quadro 6: Dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFPI sobre a temática formação e estágio supervisionado em Serviço Social	116
Quadro 7: Caracterização das entrevistadas segundo categoria e currículo.....	121
Quadro 8: Inserção institucional das supervisoras de campo.....	125
Quadro 9: Sistematização dos principais documentos utilizados na pesquisa.....	128
Quadro 10: Componentes curriculares do Currículo Mínimo de 1970 para os cursos de Serviço Social.....	140
Quadro 11: Matriz Curricular do I Currículo Pleno do Curso de Serviço Social da UFPI....	141
Quadro 12: II Currículo Pleno do curso de Serviço Social da UFPI (1987).....	155
Quadro 13: III Currículo Pleno do curso de Serviço Social da UFPI (1994).....	159
Quadro 14: Matriz curricular do Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social da UFPI - 2012	164
Quadro 15: Configuração do Estágio Supervisionado no I Currículo do Curso de Serviço Social da UFPI	167
Quadro 16: Configuração do Estágio Supervisionado no II Currículo do Curso de Serviço Social da UFPI.....	178
Quadro 17: Configuração do Estágio Supervisionado no III Currículo do Curso de Serviço Social da UFPI.....	183
Quadro 18: Configuração do Estágio Supervisionado no IV Currículo do Curso de Serviço Social da UFPI.....	188
Quadro 19: Áreas e campos de estágio do curso de Serviço Social da UFPI nas décadas de 1980, 1990 e 2000.....	192

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição regional das teses de Doutorado sobre formação profissional e estágio supervisionado em serviço social no Brasil	82
Gráfico 2: Distribuição regional das dissertações de Mestrado sobre formação profissional e estágio supervisionado em serviço social no Brasil	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resolução nº 02/1976 do Conselho Universitário da UFPI, que aprova a criação do Curso de Serviço Social.....	131
Figura 2: Reportagem sobre o vestibular da UFPI, publicada no jornal O Dia, 1976.....	133
Figura 3: Reportagem do jornal <i>O Estado</i> sobre o vestibular da Universidade Federal do Piauí.....	135
Figura 4: Publicação do jornal O Estado, destacando os aprovados no vestibular de 1977.....	136
Figura 5: Edição do jornal <i>O Dia</i> de 08 de junho de 1979, que confirma a vitória da chapa Travessia.....	148
Figura 6: Chapa Travessia.....	149
Figura 7: Programa da Disciplina Estágio Supervisionado I, de 1986.....	171

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABESS – Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBCISS – Comissão Brasileira de Ciências do Serviço Social

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior

CEDEPSS – Centro de Documentação e Estudos em Serviço Social

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

EAD – Educação a Distância

ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes em Serviço Social

FADI – Faculdade de Direito

FAFI – Faculdade de Filosofia

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

GTDN – Grupo de Trabalho de Desenvolvimento Nacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEC-USAID – Ministério da Educação em parceria com a United States Agency for International Development (Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional)

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGPP – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

PREUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PNE – Plano Nacional de Educação

REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFA – Unidade de Formação Acadêmica

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FORMAÇÃO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL	35
2.1 HISTÓRIA, MEMÓRIA E FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL	35
2.2 ESTADO BRASILEIRO E ENSINO SUPERIOR: DAS SOCIEDADES AUTORITÁRIAS À DEMOCRACIA	46
2.2.1 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL	53
2.3 O PAPEL HISTÓRICO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DA SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS SEUS FUNDAMENTOS	68
2.3.1 A TRAJETÓRIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL.....	68
2.3.2 O SIGNIFICADO HISTÓRICO DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL	73
2.3.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: UM PANORAMA A PARTIR DAS PESQUISAS ACADÊMICAS.....	79
3 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO NORDESTE E NO PIAUÍ: TRAJETÓRIAS E PARTICULARIDADES	87
3.1 FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA NO NORDESTE E A CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL NA REGIÃO.....	87
3.2 QUESTÃO SOCIAL, FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO PIAUÍ E O SERVIÇO SOCIAL	96
3.3 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE FORMAÇÃO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NO PIAUÍ	110
4 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (1976-2012)	119
4.1 ENTRE VOZES E MEMÓRIAS: SUPERVISORES(AS), DISCENTES E DOCENTES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPI	120
4.2 AS TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPI	130
4.3 OS SIGNIFICADOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPI NA SÉRIE HISTÓRICA	167

4.4 OS SIGNIFICADOS DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPI NA SÉRIE HISTÓRICA	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICES	
APÊNDICE A - QUADRO A I: DISSERTAÇÕES DE MESTRADO SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....	231
APÊNDICE B - QUADRO II: PRODUÇÕES LOCALIZADAS DA REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL (1979-2024).....	238
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	245
ANEXO: ANUÊNCIA DO CEP/UFPI.....	248
ANEXO: DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.....	257

INTRODUÇÃO

Sempre chegamos ao sítio aonde nos esperam.

José Saramago

Na dissertação de mestrado que ora se apresenta, propõe-se reconstruir a trajetória do estágio supervisionado no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí, no período de 1976 a 2012, evidenciando suas transformações históricas, curriculares e institucionais, bem como os desafios e significados atribuídos à supervisão ao longo desse processo. Como todo objeto de pesquisa, este se insere em um movimento histórico e coletivo, perpassado por sujeitos, contextos e lutas que, ao construírem a história do estágio supervisionado, também lhe atribuem sentidos singulares.

Isto posto, apresenta-se inicialmente a trajetória da pesquisadora, sua vinculação com o objeto de estudo e a relevância intelectual, histórica e política desta investigação para o Serviço Social e para o debate sobre a formação profissional. Em seguida, explicita-se o percurso metodológico adotado, destacando o tipo de pesquisa, o método e as técnicas de análise empregadas na sistematização e interpretação dos dados. Por fim, indica-se a opção expositiva que orienta a organização e a construção dos capítulos da dissertação.

Esta dissertação, conforme já referido, fundamenta-se em dois pontos: a afinidade da autora com o objeto investigado e a relevância intelectual e política deste estudo para o Serviço Social. No que se refere à afinidade, importa destacar que a relação com o tema do estágio supervisionado emerge de múltiplas mediações construídas ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora.

O interesse pelo tema consolidou-se ao longo de diferentes experiências acadêmicas e práticas. Ainda enquanto estudante do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí (UFPI), esta investigadora integrou a gestão “Marilda Iamamoto: renovar para unir” (2021–2022) do Centro Acadêmico de Serviço Social (CASS), espaço que possibilitou o fortalecimento da organização estudantil e o diálogo com as pautas da formação profissional. Paralelamente, a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

(PIBIC)¹, foi um marco decisivo para o amadurecimento acadêmico e para o delineamento do atual objeto de pesquisa. Essa experiência possibilitou o contato direto com fontes documentais e registros históricos do curso, revelando a riqueza das transformações que o estágio supervisionado sofreu ao longo dos anos.

Foi no processo de pesquisa que se consolidou a compreensão de que o estágio não se limita a uma exigência curricular, mas representa um espaço fundamental da expressão das contradições do mundo do trabalho e da materialização do Projeto Ético-Político profissional. Assim, a iniciação científica constituiu não apenas uma etapa de formação, mas também um momento de descoberta do objeto de pesquisa que hoje fundamenta esta dissertação. É importante destacar que a bolsa de Iniciação Científica teve papel decisivo nesse percurso, não apenas por viabilizar materialmente a realização da pesquisa, mas por constituir-se como um incentivo à permanência e ao aprofundamento da trajetória acadêmica.

O processo de descoberta enquanto pesquisadora foi profundamente marcado pelo contexto desafiador da pandemia de Covid-19. Esse cenário, embora repleto de incertezas e limitações, especialmente para a pesquisa nas ciências sociais e humanas, reforçou a importância da pesquisa como instrumento de resistência e valorização da produção de conhecimento crítico, especialmente em tempos de desmonte das políticas públicas e de desvalorização do campo acadêmico.

Essas vivências contribuíram para o convite à participação no Fórum de Supervisão de Estágio em Serviço Social do Piauí, vinculado ao Conselho Regional de Serviço Social (CRESS-PI), cuja atuação inicial se deu como representação estudantil (2020-2022). Posteriormente, acompanhou-se a transformação desse espaço em Comissão de Formação e Trabalho Profissional do CRESS-PI (2023-atual), ampliando a compreensão sobre a importância da supervisão e dos processos formativos no âmbito da profissão.

Essas experiências, portanto, endossaram as inquietações suscitadas nas demais vivências deste processo, desdobrando-se na proposta do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)², que também teve como foco o estágio supervisionado, mas especificamente no período da pandemia, foram fundamentais para refletir o tema e apontaram para a necessidade

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/UFPI (2020-2021) e Bolsista de Iniciação Científica CNPq/UFPI (2021-2022), orientado pela Professora Dra. Sofia Laurentino Barbosa Pereira, na pesquisa intitulada “A trajetória do estágio supervisionado no curso de Serviço Social da UFPI: os espaços sócio-ocupacionais da saúde mental em foco”. O estudo foi premiado na área de Ciências Sociais e Aplicadas no XXXI Seminário de Iniciação Científica da Universidade Federal do Piauí (SIUFPI 2022), com o trabalho intitulado “Caminhos para o estágio e a formação profissional em Serviço Social na saúde mental: um estudo a partir da UFPI”.

² O trabalho foi intitulado “Estágio supervisionado na formação profissional em serviço social durante o contexto da pandemia da covid-19: Um olhar a partir da Universidade Federal do Piauí”, orientado pela professora Dra. Teresa Cristina Moura Costa e a professora Dra. Sofia Laurentino Barbosa Pereira, em 2023.

de uma reflexão mais ampla. Recentemente, a inserção na atual gestão da ABEPSS “A CERTEZA NA FRENTE, A HISTÓRIA NA MÃO”: Serviço Social e lutas coletivas (2025-2026), compondo a diretoria nacional no cargo de Representação Nacional Discente de Pós-Graduação (suplente), reforçam o compromisso com o tema e a vivência em diferentes frentes de trabalho.

Soma-se a isso a atuação como integrante das Comissões Temporárias de Trabalho (CTTs) da ABEPSS: a CTT “Serviço Social na história e perspectiva de totalidade” e a CTT “Contribuição da ABEPSS para o fortalecimento dos programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil”, espaços que ampliaram o diálogo com a memória e a historicidade da profissão, reforçando a relevância de problematizar as disputas em torno da formação e da produção de conhecimento.

Essas experiências práticas e acadêmicas consolidaram o interesse em compreender os desafios e avanços na formação profissional e da importância do estágio supervisionado em Serviço Social. Ademais, a inserção no Programa de Extensão “Memória do Serviço Social do Piauí”³ também contribuiu para o contato com o tema sobre a trajetória da profissão e da formação no Piauí, a partir do contato com documentos e livros históricos, entrevistas com professoras aposentadas, organização de eventos, produção de artigos, dentre outros.

Discutir o estágio supervisionado em Serviço Social é indispensável para a profissão, uma vez que representa um momento privilegiado de articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e a vivência do exercício profissional. Mais do que uma exigência curricular, oportuniza a aproximação entre a academia e a realidade socioinstitucional, promovendo reflexões acerca do cotidiano profissional e dos desafios e dinâmicas do mundo do trabalho. No entanto, é uma temática ainda pouco explorada no contexto piauiense.

Entre os trabalhos mais recentes sobre o tema, destaca-se o livro “O Estágio Supervisionado em Serviço Social no Piauí: Saberes e Experiências”, organizado por professoras da Universidade Federal do Piauí (UFPI)⁴. Além disso, no final de 2024, foi

³ O referido programa de extensão foi criado em 2022 por docentes ativas e aposentadas do Departamento de Serviço Social, e conta, em sua equipe, com professoras ativas e aposentadas do curso, estudantes da graduação e da pós-graduação, técnicos administrativos da UFPI e assistentes sociais do Piauí, desenvolvendo uma série de projetos, eventos, ações e produções científicas, que articulam ensino, pesquisa e extensão. Tem por objetivo promover o resgate da memória e o conhecimento da história do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí, a partir de ações voltadas a preservação e socialização do patrimônio documental (Pereira, 2024, p. 220).

⁴ Livro organizado pelas professoras Sofia Laurentino Barbosa Pereira, Teresa Cristina Moura Costa e Lúcia da Silva Vilarinho, do Departamento de Serviço Social da UFPI e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP-UFPI), conta coletânea de trabalhos teóricos, pesquisas e experiências de estágio supervisionados em diversos campos do estado do Piauí.

lançado o livro “Extensão em Serviço Social no Piauí: Trajetórias, Saberes e Experiências⁵”, que também é fruto de pesquisas desenvolvidas na instituição.

Soma-se a essas produções a obra “A Formação em Serviço Social na UFPI: trajetórias, fundamentos e direções⁶”, lançada em 2025, que tem como objeto de estudo a formação acadêmico-profissional em Serviço Social, a partir da análise dos fundamentos e direções dos projetos formativos do curso de graduação da UFPI, no período de 1976 a 2019. Embora trate da formação profissional em seu conjunto, a autora também dedica atenção ao estágio supervisionado, reconhecendo-o como dimensão fundamental no processo formativo do/a assistente social e como espaço privilegiado de articulação entre teoria, prática e o projeto ético-político da profissão.

Ainda no cenário piauiense, destacam-se dois livros de autoria da professora Dra. Simone de Jesus Guimarães, atualmente docente aposentada do Departamento de Serviço Social da UFPI, que se intitulam: “Trajetória de vida, trajetória acadêmica: alunos e egressos do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí”, de 1995, e o livro “Perfil do assistente social em Teresina: Mercado de Trabalho e Práticas Profissionais”, de 2003. Embora esses livros não tratem diretamente o estágio supervisionado, ambos tocam em temas relacionados: o primeiro trata da formação, e o segundo, do mercado de trabalho, espaço onde o estágio se vivencia no trabalho profissional. Como aponta Netto (2016, p. 57), é preciso “uma nova percepção, mais intensa, das particularidades regionais do país”.

Em contrapartida, a presente pesquisa propõe um olhar histórico e contextual sobre a formação profissional e o estágio supervisionado, abrangendo as dinâmicas e transformações ocorridas entre 1976 e 2012. Esse recorte temporal busca evidenciar os desafios e as mudanças estruturais que marcaram a trajetória da formação e do estágio em Serviço Social ao longo de décadas, contribuindo para suprir lacunas deixadas pelos estudos anteriores. Além disso, o estudo busca compreender os desafios históricos e contextuais da formação profissional, destacando o estágio e a supervisão como partes fundamentais do percurso

⁵ Organizado pelas professoras Iolanda Carvalho Fontenele, Sofia Laurentino Barbosa Pereira e Teresa Cristina Moura Costa, do Departamento de Serviço Social da UFPI e do PPGPP-UFPI, apresenta uma série de artigos que resgatam a trajetória e as diversas experiências de extensão universitária em Serviço Social na UFPI, destacando ainda os desafios para a curricularização da extensão. O livro também traz entrevistas com docentes aposentadas que também abordam suas vivências nos estágios, com destaque as primeiras experiências, quando o estágio e a extensão eram articulados.

⁶ De autoria de Sofia Laurentino Barbosa Pereira, fruto de seu estágio pós-doutoral, realizado junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob orientação da professora doutora Maria Carmelita Yazbek. A investigação desenvolvida pela autora, que resultou neste livro, é subprojeto da pesquisa “História e Memória do Serviço Social no Piauí”, que está articulada ao Programa de Extensão “Memória do Serviço Social no Piauí”, inscrito na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Piauí/UFPI. A referida pesquisa é custeada financeiramente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através de bolsa de produtividade.

formativo, bem como analisar as transformações no mundo do trabalho, dada a articulação entre formação e trabalho no estágio.

Assim, o estudo tem como objetivo geral reconstituir a trajetória do estágio supervisionado no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no período de 1976 a 2012, evidenciando as principais transformações históricas, curriculares e institucionais que marcaram o percurso formativo. Buscou-se, por meio dos objetivos específicos, analisar os marcos históricos e institucionais que contribuíram para a trajetória do Curso de Serviço Social da UFPI, desde sua criação em 1976 até 2012; Investigar as transformações curriculares e pedagógicas do curso de Serviço Social da UFPI, destacando o papel do Estágio Supervisionado como eixo articulador entre teoria e prática e sua relação com as mudanças no trabalho do assistente social no Piauí, considerando as demandas institucionais, as condições de inserção profissional e os desafios da formação crítica diante das transformações no mundo do trabalho; Investigar os significados atribuídos à Supervisão de Estágio no Curso de Serviço Social da UFPI, considerando as condições institucionais, os desafios enfrentados pelos(as) supervisores(as), às demandas impostas aos(as) estagiários(as) e como essas demandas variaram ao longo dos currículos; Identificar como as políticas educacionais, como o Currículo Mínimo de 1982 e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, dialogaram com as especificidades do Curso de Serviço Social da UFPI e influenciaram a organização e os objetivos do Estágio Supervisionado.

No Piauí, a primeira graduação em Serviço Social foi estabelecida em 1976, na Universidade Federal do Piauí, onde, há mais de cinquenta anos, desempenha seu papel, destacando-se como a primeira instituição de ensino superior e exercendo uma forte influência na formação da sociedade piauiense. Trata-se do primeiro e único curso de Serviço Social no estado ofertado por uma Instituição de Ensino Superior Pública, representando um avanço significativo na formação de profissionais capacitados para intervir nas expressões da questão social regionais e atuar no âmbito das políticas públicas.

Compreender a evolução histórica do Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social da UFPI, de 1976 a 2012 é importante para entender as mudanças e transformações na formação e no trabalho profissional dos Assistentes Sociais ao longo de diversas conjunturas políticas, sociais e econômicas. A fundação do curso em 1976, em meio à crise da ditadura civil-militar e de efervescência no Serviço Social brasileiro, marca o início de uma trajetória influenciada por profundas transformações nas políticas educacionais e no debate sobre os rumos da profissão.

Os currículos do curso dialogam com mudanças significativas, como o Currículo Mínimo de 1970, a Constituição Federal de 1988, e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Todas essas ocasiões espelharam não só as necessidades locais e regionais do Piauí, mas também o efeito de marcos regulatórios e leis nacionais, como a Lei no 11.788, que regulamentou o estágio, e a Resolução CFESS no 533/08. Nesse período, o estágio supervisionado ocupou um papel central na formação profissional, articulando teoria e prática conforme os desafios particulares de cada período.

O estudo proposto pretende estudar a formação e o estágio supervisionado no Curso de Serviço na Universidade Federal do Piauí (UFPI), no período de 1976 a 2012. O período de estudo foi escolhido por abranger desde o ano de implementação do primeiro currículo do curso (1976) até o projeto pedagógico em vigência (2012). Como dito, um novo PPC foi aprovado em 2023 e iniciou sua implementação em 2024, de modo que até o momento, não houve turmas de estágio supervisionado sob as diretrizes desse novo currículo. Assim, esse recorte temporal abrange desde a fundação do curso, um marco pioneiro no Piauí, até a implementação do penúltimo projeto pedagógico, que sintetiza as mudanças curriculares e as influências das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

A compreensão deste período possibilitou compreender como as mudanças sociais, políticas e econômicas que afetaram a formação profissional no Brasil atravessaram o processo formativo em Serviço Social na UFPI, sobretudo no estágio supervisionado. Esse componente curricular, enquanto eixo articulador entre teoria e prática, é uma dimensão central desse estudo, já que reflete as dinâmicas do mercado de trabalho, as condições institucionais da universidade e os desafios enfrentados para a consolidação de uma formação crítica e comprometida com a transformação social.

Além disso, ao abordar a história e a memória da formação profissional e do estágio na UFPI, é possível contribuir para o resgate de elementos que ajudam a entender as particularidades regionais do Serviço Social no Piauí, bem como as articulações com os debates nacionais da profissão. Essa perspectiva histórica é fundamental para refletir sobre os avanços, retrocessos e perspectivas para o fortalecimento do curso e para o enfrentamento das contradições impostas pelo contexto social contemporâneo.

Nesse sentido, o Curso de Serviço Social da UFPI vai se inserir em um movimento mais amplo de formação acadêmica no Brasil, atravessando os desafios e as transformações que marcam a trajetória da profissão. A articulação entre a teoria e prática no ensino, reflete o compromisso histórico com a qualificação crítica e ética dos assistentes sociais, a partir da

articulação entre as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política na formação profissional. Nesse sentido, compreender o estágio supervisionado na UFPI significa também reconhecer seu papel na consolidação de um Serviço Social comprometido com a leitura crítica da realidade e a defesa dos direitos sociais, onde os aportes institucionais, acadêmicos, profissionais e técnicos desta universidade se apresentam como uma referência para o Piauí e a Região Nordeste como um todo.

No Brasil, a formação acadêmica em Serviço Social se configurou de diversas maneiras ao longo das décadas, refletindo os contextos políticos, econômicos e sociais do país, assim como as mudanças teóricas, metodológicas, políticas e técnicas no âmbito da trajetória profissional. Nesse contexto, “o Serviço Social brasileiro redimensionou-se e renovou-se. Partindo dessa afirmação, entende-se que desvendar a profissão é também elucidar a herança cultural a partir da qual se constrói o discurso profissional sobre o exercício e a formação do assistente social” (ABEPSS, 2004, p. 73).

Conforme Netto (2016), há uma ampla produção sobre a história da profissão, sobretudo após o processo de renovação do Serviço Social. No entanto, ainda se faz necessário avançar na análise dessa trajetória, não apenas no que diz respeito à produção de conhecimento, mas também para compreender a profissão em sua relação com os desafios contemporâneos. Pensar na configuração atual da formação profissional no país requer ter em vista o Serviço Social desde as suas origens nas primeiras escolas surgidas na década de 1930, passando pela legitimação e institucionalização da profissão nos anos 1940, a incorporação da política desenvolvimentista nas décadas de 1950 e 1960, a renovação do serviço social brasileiro na década de 1970, a aprovação de Currículo Mínimo de 1982 - um marco no processo de ruptura com o conservadorismo na formação profissional -, e a aprovação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, em 1996, e sua “desconfiguração” pelo Ministério da Educação (MEC) em 2002.

Por esse motivo, é fundamental resgatar essa memória, revisita-la e atualizá-la, incorporando as mudanças políticas, educacionais, sociais, e econômicas que dialogam diretamente com os desafios e as transformações do Serviço Social ao longo das últimas décadas. Enquanto a memória oferece a subjetividade que alimenta essa construção, a história permite compreender os processos estruturais e as condições objetivas que transformaram a formação profissional e do exercício do serviço social piauiense.

Atualmente, ainda são poucos os estudos que abordam as particularidades do Serviço Social nas distintas regiões, e estes são fontes importantes para a compreensão da história abrangente do Serviço Social brasileiro, em uma perspectiva de totalidade, como defende

Netto (2016). Quando articulados à história nacional, proporcionam uma linha interpretativa capaz de oferecer elementos essenciais para que as pesquisas históricas particulares/localizadas adquiram uma significação social e profissional que ultrapassem seus limites (Netto, 2016).

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de mais produções acadêmicas que abordem o estágio supervisionado a partir da realidade piauiense, que ocupa um lugar privilegiado na formação profissional, pois possibilita a articulação entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Ele não só promove o diálogo entre o conhecimento acadêmico e as demandas do cotidiano socioinstitucional, mas também fortalece a compreensão crítica dos desafios da profissão na sociedade contemporânea, articulando-se às transformações do mundo do trabalho e à busca de estratégias para seu enfrentamento.

No entanto, o estágio supervisionado não está isento das contradições do sistema capitalista. Os donos do capital, por meio do estágio, muitas vezes corroem a relação de formação dos sujeitos, transformando-o em nicho de mercado. Essa precarização das condições de estágio pode não apenas fragilizar a formação acadêmica e ética dos(as) futuros(as) assistentes sociais, mas também influenciar negativamente na construção da identidade de classe, dificultando a vinculação dos(as) estagiários(as) ao movimento sindical e contribuindo para processos de supressão de direitos trabalhistas (Caputi, 2021).

Portanto, estudar o estágio supervisionado em Serviço Social é indispensável, não só pela sua importância na relação entre a universidade e o trabalho profissional, mas também pela necessidade de entender como ele espelha e intensifica as contradições do capital, simultaneamente servindo como um local de resistência e criação de práticas emancipatórias. Esse esforço é fundamental para fortalecer a produção de conhecimento regional, contribuindo para a valorização das especificidades locais e para o avanço do debate sobre a formação e estágio da profissão no Piauí.

Esses processos indicam que a realidade profissional atravessou inúmeras transformações: o conservadorismo, que por décadas marcou a realidade social, foi significativamente enfraquecido; as organizações políticas da profissão passaram por um processo de redimensionamento, e amplos segmentos da categoria se aproximaram de movimentos sociais populares; as instituições acadêmicas e profissionais começaram a dialogar e a interagir de maneira mais intensa com os setores progressistas do Serviço Social Latino-americano; a grade curricular foi reformulada; a formação pós-graduada se consolidou; as práticas profissionais se diversificaram; o pluralismo político e teórico passou

a ter legitimidade dentro da profissão, além de outras série de eventos que transformaram profundamente o Serviço Social brasileiro (Netto, 2016).

A história não se configura como um processo linear e uniforme, mas como um movimento contínuo e contraditório, no qual diferentes dimensões e forças sociais se inter-relacionam e se confrontam, “são os homens, ao desenvolverem sua produção material e suas relações materiais, que transformam, junto com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos desse pensamento” (Marx; Engels, 1998, p. 47). Nesse sentido, não se pode analisar o Serviço Social isoladamente, sem considerar o contexto mais amplo das relações sociais e das dinâmicas de classe que atravessam a sociedade. A profissão não existe fora das tensões e dos conflitos da sociedade capitalista que compõem a questão social, e pelas respostas dadas a ela pelo Estado e pela sociedade. É neste sentido que a proposta pretende analisar esse processo dinâmico e contraditório a partir da realidade piauiense, compreendendo o Serviço Social inserido nas particularidades sociais e históricas do Piauí.

A partir de Netto (2016), compreende-se que, dentro do Serviço Social, há uma pluralidade de histórias que podem contribuir para indicar lacunas e dilemas que merecem mais atenção. Por esse motivo, pensar a história é, antes de tudo, compreender quais são as totalidades que a constituem, questionando sobre as suas determinações. À vista disso, a formação social brasileira e a trajetória do Serviço Social estão intrinsecamente ligadas às dinâmicas da totalidade. Analisar esse cenário, implica compreender como essas forças se manifestam localmente, considerando as particularidades do Piauí, como as desigualdades regionais, o acesso aos serviços públicos, especialmente o Ensino Superior, as dinâmicas de classe e as respostas do Estado a essas demandas.

Dessa forma, compreender a trajetória histórica do estágio supervisionado é essencial para identificar os avanços e desafios que marcaram a formação profissional, bem como os elementos que contribuíram para a construção de um trabalho profissional alinhada aos princípios da área. Logo, a pesquisa proposta promoverá uma análise crítica que contribuirá para as reflexões para a área do Serviço Social, reforçando seu caráter estratégico de fortalecer a identidade e o resgate da trajetória da Formação e do Estágio Supervisionado para a profissão.

É nessa direção que a proposta de estudo, que cobre o período de 1976 a 2012, é pertinente, uma vez que procura preencher essa lacuna histórica e teórica, contribuindo no desenvolvimento de uma memória institucional e acadêmica acerca do estágio supervisionado, da formação, do Serviço Social no Piauí e da própria UFPI. Adicionalmente,

ao optar por uma perspectiva histórica, o estudo expande as opções de análise, oferecendo subsídios para entender as conexões entre história, memória, formação profissional, estágio supervisionado, políticas públicas e educação superior durante o período em análise.

Ressalta-se que esse estudo está inserido no Projeto de Pesquisa mais amplo “História e Memória do Serviço Social no Piauí”, que faz parte do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Serviço Social e Questão Social (NEPESS-UFPI), vinculados ao Programa de Extensão “Memória do Serviço Social do Piauí”, alinhando-se também às reflexões em comemoração aos 50 anos do Curso de Serviço Social da UFPI, criado em 1976. Dessa forma, a proposta possui grande relevância acadêmica e histórica, ao mesmo tempo em que se mostra inovadora.

A pesquisa realizada foi de caráter documental, bibliográfica e de campo, com uma abordagem qualitativa, uma vez que a interpretação dos dados possui um papel central na análise (Gil, 2008). Classifica-se também como uma pesquisa explicativa, considerando seu objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o estágio curricular obrigatório no curso de Serviço Social da UFPI, desde sua criação em 1976 até o ano do penúltimo currículo do curso, em 2012.

A metodologia é um elemento central em qualquer pesquisa, pois orienta as técnicas e procedimentos adotados pelo pesquisador. No entanto, mais do que um conjunto de regras, a escolha do método é, antes de tudo, uma decisão teórica e política, na qual o pesquisador se identifica a partir de seu projeto político, sem espaço para neutralidade, sendo uma expressão clara de seus posicionamentos (Martinelli, 2019).

Para além da utilização de instrumentos e técnicas, a metodologia busca a construção de um caminho teórico e político que legitime e possibilite a verificação do conhecimento produzido. O campo de estudo escolhido, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), com um olhar para o estágio curricular obrigatório, presente desde a criação do curso em 1976 até a implementação do IV projeto pedagógico do curso, em 2012.

Utilizou-se uma abordagem qualitativa, na qual a interpretação desempenhou papel central na análise dos dados (Gil, 2008). Conforme Martinelli (2008), a finalidade da pesquisa qualitativa foi compreender a experiência do grupo pesquisado e os significados que lhes eram atribuídos. Como parte dessa abordagem, foram utilizados dados primários e secundários. Os dados primários consistiram na oralidade dos sujeitos, obtida por meio de entrevistas.

Já os dados secundários foram constituídos por documentos institucionais e outras fontes bibliográficas, que permitiram reconstruir a trajetória histórica do estágio

supervisionado no curso. A apropriação de fontes secundárias ocorreu com base na compreensão de que os documentos não constituíam cópias fiéis da realidade, mas interpretações socialmente construídas de fenômenos específicos em determinados contextos históricos (Senna; Burlandy, 2024).

Com o objetivo de conferir maior transparência ao percurso metodológico e explicitar a amplitude das fontes mobilizadas na investigação, o Quadro 1 a seguir sistematiza o universo de documentos, produções acadêmicas e sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como seus respectivos recortes temporais e finalidades:

Quadro 1: Mapeamento das fontes de pesquisa e recorte temporal

FONTE	UNIVERSO ANALISADO	RECORTE TEMPORAL	FINALIDADE
Produção Acadêmica Nacional	Teses e dissertações sobre formação profissional, estágio supervisionado e supervisão em Serviço Social (Catálogo CAPES)	1990–2024	Identificar tendências teóricas, lacunas regionais e centralidade do debate na formação profissional.
Produções Acadêmicas Periódicas	Revista <i>Serviço Social & Sociedade</i> – produções sobre formação profissional e estágio supervisionado	1979–2024	Mapear e analisar a produção teórica sobre formação profissional e estágio supervisionado em Serviço Social, identificando tendências, inflexões teórico-metodológicas e debates centrais ao longo da trajetória histórica da profissão.
Produção acadêmica institucional	Dissertações e teses do PPGPP-UFPI relacionadas à formação e ao estágio supervisionado	2013–2024	Situar a pesquisa no campo institucional da UFPI e dialogar com produções locais.
Produção acadêmica local	Monografias do Curso de Serviço Social da UFPI sobre formação profissional e estágio supervisionado	1976–2024	Reconstruir a trajetória do debate formativo no curso e identificar continuidades e inflexões.
Documentos institucionais	Projetos pedagógicos, currículos, resoluções, pareceres e normativas sobre o curso e o estágio supervisionado	1970–2012	Analisar a trajetória histórica do currículo e do estágio no curso de Serviço Social da UFPI.
Documentos arquivísticos e históricos	Reportagens de jornais, fotografias e registros do movimento estudantil	1976–2012	Contextualizar a criação do curso e as disputas políticas e institucionais no período.
Pesquisa de campo	Entrevistas	1976–2025	Investigar os significados atribuídos à ao Estágio no Curso de Serviço Social da UFPI, considerando as condições institucionais, os desafios enfrentados ao longo dos currículos.

Fonte: Elaboração própria.

A diversidade e a abrangência das fontes mobilizadas evidenciam o esforço de apreender o estágio supervisionado em sua totalidade histórica, institucional e formativa. Ao articular produções acadêmicas nacionais e locais, documentos institucionais, registros históricos e a pesquisa de campo, a investigação busca superar leituras fragmentadas,

permitindo compreender o estágio como parte constitutiva do projeto de formação profissional, atravessado por determinações históricas, políticas e sociais, bem como pelas particularidades regionais da realidade piauiense.

Os(as) participantes selecionados(as) (supervisores(as) de campo, estagiários(as) e supervisores(as) acadêmicos/coordenadores(as) de estágio) foram fundamentais para compreender a totalidade do fenômeno estudado, considerando suas diversas dimensões históricas, práticas e estruturais. A escolha intencional desses sujeitos baseou-se na experiência direta e vivência de cada um em relação aos diferentes currículos, permitindo que os dados refletissem múltiplas perspectivas sobre o estágio supervisionado. A seguir, apresenta-se o quadro explicativo que detalhou a seleção dos participantes e os critérios utilizados:

Quadro 2: Seleção dos(as) participantes e critério de escolha para a pesquisa

SUJEITOS	DESCRIÇÃO	CRITÉRIOS DE ESCOLHA	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Coordenadores (as) de Estágio e Supervisores (as) Acadêmicos	Professor(a) Coordenador (a) responsável pela Supervisão de Estágio	Ter atuado como Coordenador(a) de Estágio e Supervisor(a) Acadêmico(a) no curso de Serviço Social da UFPI	5 Coordenadores (as) e Supervisores(as) acadêmicos(as) - 1 de cada Currículo
Supervisores (as) de Campo	Assistente Social responsável pela Supervisão de Estágio	Ter atuado como Supervisor(a) de campo de Estágio, com experiência relevante no acompanhamento de estagiários(as).	4 Supervisores(as) de campo - 1 de cada currículo
Estagiários (as)	Estudantes que passaram pelos estágios supervisionados, representando diferentes momentos dos Currículos.	Ter sido estagiário(a) de um dos currículos, com vivência no estágio supervisionado.	2 Estagiários(as) - 1 do Currículo I e 1 do Currículo IV

Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, previu-se a participação de quatro coordenadoras de estágio e supervisoras acadêmicas, quatro supervisoras de campo e duas estagiárias. Contudo, durante a definição das participantes, constatou-se a relevância de incluir duas docentes representando o Currículo IV, ambas com contribuições expressivas na consolidação do estágio supervisionado e na implementação das Diretrizes Curriculares do curso. Assim, a composição final resultou em 11 participantes, todas mulheres, sendo 5 coordenadoras de estágio, 4 supervisoras de campo e 2 estagiárias.

Cada grupo, com suas experiências e perspectivas, contribuiu para uma compreensão ampla do estágio supervisionado, permitindo não apenas reconstruir a história dos currículos,

mas também analisar práticas e transformações no processo de formação profissional em Serviço Social na UFPI. A fase de coleta de dados constituiu um momento decisivo da investigação científica, exigindo rigor metodológico, organização e a seleção de técnicas e instrumentos adequados ao objeto de estudo. Em um primeiro momento, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental, que possibilitou examinar diferentes fontes, incluindo documentos institucionais, currículos e planos de curso, de modo a investigar a trajetória histórica do curso de Serviço Social e a evolução do estágio curricular na Universidade Federal do Piauí.

Os documentos analisados foram acessados por meio do *drive* do Programa “Memória do Serviço Social no Piauí”, no qual se encontram digitalizados. Além disso, realizou-se um levantamento da produção acadêmica existente sobre estágio e supervisão em Serviço Social, com foco no contexto piauiense. Para tanto, foram consultadas monografias do curso de Serviço Social da UFPI, dissertações, teses e artigos científicos que abordaram a temática, de modo a mapear os debates já produzidos e situar este estudo no contexto das pesquisas sobre formação profissional.

Na etapa seguinte, procedeu-se à seleção dos documentos relevantes para o objeto de estudo. Os materiais escolhidos passaram por um processo de leitura analítica, com destaque para os trechos que forneceram subsídios à investigação. Essa metodologia permitiu uma construção histórico-analítica sobre a trajetória do curso e seus estágios curriculares. Partiu-se do entendimento de que o documento constitui um testemunho das sociedades históricas, conforme argumenta Le Goff (1990):

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (Le Goff, 1990, p. 548-549).

Além disso, articulou-se a pesquisa bibliográfica e documental com a fonte oral, por meio de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES) realizadas com os sujeitos que vivenciaram cada currículo do curso de Serviço Social da UFPI. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas posteriormente.

Mais do que receitas ou modelos pré-estabelecidos de como transcrever, é importante estar atento ao que a pesquisa desvenda, e não perder de vista que a escrita também é um instrumento político, portanto, não pode ser meramente

descritiva, verificatória, “responsabilizatória”; na escrita, não podem desaparecer os sujeitos e a história por trás da história (Cardoso; Rosa, 2019, p. 191).

O uso da História Oral, como metodologia de pesquisa, teve um importante papel na História do Tempo Presente, refletindo os contextos históricos, culturais e sociais em que as narrativas presentes nos estudos se inseriram. Entende-se que a história do tempo presente como uma história inacabada, em constante movimento. Nas palavras de Bédarida (2006, p. 229), “aliás, a história por si mesma não pode terminar”. E, consequentemente, ao contrário de outros períodos históricos que podem ser analisados com sensação de totalidade, o tempo presente é inacabado. Isso, uma vez que, os acontecimentos, transformações sociais, políticas e culturais continuam em andamento, enquanto assistimos diante de nossos olhos.

É das contradições atuais e dos posicionamentos políticos e sociais que nos afetam que nasce o interesse por narrativas do tempo presente, que nos convocam a discutir as demandas sociais de nossa própria época. A história não provoca os pesquisadores apenas em esferas temporais distantes; existe uma demanda social que os envolve em seu próprio tempo. Portanto, os pesquisadores do tempo presente devem reconhecer que suas análises estão sujeitas a novas compreensões e constantes revisões.

Nesse sentido, as fontes orais tornaram-se centrais na origem na história do tempo presente, por permitir que o pesquisador acesse e interprete acontecimentos por meio de pessoas que estão vivendo no mesmo período histórico que eles. A História Oral se utiliza de fontes, documentos, registros e narrativas induzidas e estimuladas, para obter testemunhos, versões e interpretações da história em suas várias dimensões: “factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais” (Delgado, 2010).

A preservação e o estudo dessas histórias são atos de resistência em. Portanto, a História Oral não é apenas uma ferramenta metodológica, mas também um ato político. Projetos de dominação tem a estabelecer uma história unificada, ressaltando os aspectos mais estéticos e atrativos, ao mesmo tempo em que suprime as narrativas contrárias. Esse autoritarismo surge pela naturalização das desigualdades sociais, as diferenças étnicas, raciais, culturais, religiosas e de gênero, ao mesmo tempo em que naturaliza as diferenças.

É na somente quando se resgata a memória das sociedades que saíram de ditaduras, como o Brasil, principalmente, dos que não conheceram a privação da palavra, do direito de ir e vir, sem poder exercer seus pensamentos, habilidades e reflexões, que a História Oral ultrapassa as Universidades, mantendo o diálogo sempre vivo e renovado. Os projetos de dominação tendem a criar uma história unificada, suprimindo narrativas opostas e

naturalizando as desigualdades sociais. Portanto, a História Oral é essencial não só para recuperar memórias, mas também para desafiar essas narrativas dominantes.

As regulamentações foram fundamentais no ambiente ético e sustentaram a pesquisa científica no país. Por esse motivo, por se tratar de uma pesquisa que envolveu seres humanos, este projeto foi encaminhado para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com o objetivo de garantir a proteção dos participantes, conforme estabelecido pelas normativas vigentes. O estudo seguiu rigorosamente as diretrizes das Resoluções nº 466/2012 (12 de dezembro de 2012) e nº 510/2016 (7 de abril de 2016) do Conselho Nacional de Saúde. Assim, a coleta de dados somente teve início após a emissão de parecer favorável pelo CEP/UFPI, registrado sob o CAAE nº 87653425.8.0000.5214, que autorizou formalmente a execução da pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um pilar central da ética em pesquisas que envolvem seres humanos, conforme preconizado pelas diretrizes nacionais e internacionais. O TCLE permitiu que, antes de tomar a decisão, as pessoas compreendessem do que se tratava a pesquisa e como ela seria desenvolvida. Por conseguinte, os pesquisadores e as pesquisadoras preocuparam-se com a adequação da linguagem para que os participantes pudessem facilmente entender para qual estudo contribuiriam e como se daria essa participação.

Da mesma forma, foi imprescindível que os participantes estivessem cientes de que tinham o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem que sofressem prejuízos por conta disso. Para tanto, foi fundamental que os pesquisadores se mantivessem vigilantes para evitar quaisquer danos aos participantes da pesquisa (Reidel; Anabor, 2024).

Tratou-se de um documento obrigatório que materializou o respeito à autonomia e à dignidade dos participantes, garantindo que estes tivessem acesso a informações claras, completas e compreensíveis sobre os objetivos, procedimentos, riscos, benefícios e finalidades da pesquisa. A elaboração e a aplicação adequada do TCLE foram etapas indispensáveis para a obtenção de aprovação pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs), refletindo a responsabilidade social e ética da ciência.

A investigação desenvolvida baseou-se no método do materialismo histórico-dialético formulado por Karl Marx. No âmbito da teoria social marxiana, o método configurou-se como um nó de problemas, por não se limitar apenas a aspectos teóricos e filosóficos, mas também por envolver fatores ideopolíticos (Netto, 2011). Como a teoria de Marx esteve vinculada a um projeto revolucionário, sua concepção teórico-metodológica - e não apenas ela - sempre

esteve sujeita a reações que tal projeto despertou, reações que persistiram até os dias atuais (Netto, 2011).

A escrita da história sempre seguiu critérios externos a ela. A produção material da vida foi colocada na origem da história, enquanto os fenômenos propriamente históricos foram apresentados como dissociados da vida cotidiana, assumindo um caráter transcendente. Dessa forma, as relações entre os seres humanos e a natureza foram excluídas do campo histórico, gerando a dicotomia entre natureza e história. Como resultado, essa abordagem restringiu a história aos grandes eventos políticos, religiosos e, sobretudo, teóricos, refletindo, em cada período, as ilusões próprias de seu tempo (Marx; Engels, 1998).

O método, fundamentado no materialismo, considera que a estrutura econômica – formada pelas relações de produção – determina a organização social, política e ideológica. Ao incorporar a dialética, entende a história como um processo dinâmico e contraditório, impulsionado pela luta de classes. Assim, a transformação social ocorre não por ideias abstratas, mas pelas mudanças nas relações materiais e nos conflitos entre as classes sociais.

Nas palavras de Netto (2011), esse método não deve ser interpretado como um conjunto de regras sobre um objeto recortado para uma investigação, muito menos como um conjunto de regras que o sujeito pesquisador escolher por se encaixar em seu objeto de investigação. Segundo o autor, o pesquisador é fundamental no processo de pesquisa, é preciso ir além da aparência ou forma dada ao objeto, visando compreender “a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (Netto, 2011, p. 25).

Portanto, o método materialista histórico-dialético orientou a análise dos dados coletados, permitindo compreender a trajetória do estágio supervisionado na formação em Serviço Social na UFPI a partir das relações sociais e históricas que a constituíram. Buscou-se apreender as contradições presentes na organização do estágio supervisionado, identificando as determinações estruturais que influenciaram a formação profissional. A partir da análise dos documentos e entrevistas, procurou-se compreender os processos e mediações que configuraram a construção do conhecimento sobre o tema, de modo a evidenciar a dinâmica histórica e as transformações ocorridas ao longo do tempo.

O percurso metodológico apresentado conduziu a um processo investigativo que resultou em quatro capítulos, incluindo esta introdução, na qual apresentou-se as motivações que conduziram a realização desta pesquisa, o percurso metodológico desenvolvido, e a organização dos demais capítulos, em cujo desenvolvimento, desenvolveu-se esta dissertação.

O segundo capítulo, intitulado “Formação e Estágio Supervisionado em Serviço Social no Brasil”, contém três subcapítulos, que se articulam com o propósito de contextualizar historicamente o processo de formação profissional e compreender o papel do estágio supervisionado na consolidação do projeto ético-político da profissão. O primeiro subcapítulo, intitulado “História, memória e fundamentos do Serviço Social”, propõe uma reflexão sobre as bases histórico-ontológicas, teórico-metodológicas e ético-políticas que estruturam a profissão, situando sua constituição e desenvolvimento no contexto das transformações sociais e das contradições do capitalismo. Parte-se do entendimento de que a história do Serviço Social não pode ser reduzida a uma narrativa cronológica, uma vez que compreender a historicidade do Serviço Social exige reconhecer as múltiplas interpretações e usos do passado. A discussão percorre o debate dos fundamentos, a partir de autores como Yazbek (2009; 2020; 2024), Guerra (2019), Iamamoto e Carvalho (2014) e Montañó e Guerra (2024), que destacam a centralidade da perspectiva marxista na compreensão crítica da profissão. Abordam-se ainda as categorias de história e memória como dimensões indissociáveis do processo formativo e da identidade profissional. Conforme destacam Hobsbawm (2011), Benjamin (apud Löwy, 2005) e Martinelli (2019), evidenciam a história e a memória como instrumentos de resistência e de produção de sentido histórico.

O segundo subcapítulo, “Educação Superior no Brasil e os projetos de formação profissional em Serviço Social”, subdivide-se em duas seções. A primeira, “Estado brasileiro e ensino superior: das sociedades autoritárias à democracia”, analisa o papel do Estado na conformação das políticas de educação superior, relacionando os diferentes períodos políticos, das sociedades autoritárias à redemocratização, com as reformas educacionais que influenciaram diretamente a formação em Serviço Social.

O terceiro subcapítulo, “O papel histórico do estágio supervisionado e da supervisão em Serviço Social: uma reflexão a partir dos seus fundamentos”, aprofunda a análise sobre o estágio supervisionado, essa seção subdivide-se em três partes: “A trajetória do estágio supervisionado na formação em Serviço Social”, que apresenta um panorama histórico de sua constituição e regulamentação; “O significado histórico da supervisão de estágio em Serviço Social”, que discute a supervisão como processo de mediação formativa; e “O estágio supervisionado em Serviço Social no Brasil: um panorama a partir das pesquisas acadêmicas”, que revisa a produção científica sobre o tema, evidenciando as contribuições das pesquisas para o fortalecimento do estágio e da supervisão como dimensões fundamentais da formação profissional. Assim, este capítulo tem como propósito compreender a formação e o estágio supervisionado em Serviço Social como expressões históricas e políticas da profissão,

articuladas às transformações da sociedade brasileira, às políticas educacionais e ao compromisso ético com a classe trabalhadora.

O terceiro capítulo, intitulado “A Formação em Serviço Social no Nordeste e no Piauí: trajetórias e particularidades”, busca compreender o desenvolvimento histórico e político da formação profissional na região Nordeste, situando o Piauí como um espaço singular de consolidação do Serviço Social e de afirmação do projeto ético-político da profissão. O capítulo propõe uma análise que articula o contexto regional às dinâmicas nacionais da formação, evidenciando as particularidades históricas, econômicas e sociais que influenciaram a constituição dos cursos e a prática profissional.

O primeiro subcapítulo, “As primeiras escolas de Serviço Social no Nordeste: formação e disputas ideológicas”, apresenta um panorama histórico do surgimento das escolas de Serviço Social na região, destacando os diferentes projetos formativos que coexistiram desde as primeiras décadas de institucionalização da profissão. Analisa-se como o Serviço Social nordestino foi atravessado por disputas ideológicas, pela influência da Igreja Católica e, posteriormente, pelas transformações advindas do movimento de reconceituação, que buscou afirmar uma formação crítica e comprometida com a realidade social brasileira.

No segundo subcapítulo “Questão social, formação sócio-histórica do Piauí e o Serviço Social” analisa as condições históricas, econômicas e sociais que moldaram a realidade regional e piauiense, evidenciando como a desigualdade estrutural, a concentração fundiária e o desenvolvimento desigual impactaram a configuração da questão social e as demandas de intervenção profissional.

O terceiro, “Trajetória do Serviço Social no Piauí e o surgimento do curso na UFPI”, apresenta o processo de institucionalização do Serviço Social no estado, com ênfase na criação do curso de graduação na Universidade Federal do Piauí, relacionando-o às transformações nas políticas de ensino superior e às necessidades locais de formação.

Por fim, o quarto subcapítulo, “As produções acadêmicas sobre formação e estágio supervisionado em Serviço Social no Piauí”, reúne e analisa as principais obras e pesquisas desenvolvidas no estado, destacando a contribuição da UFPI na consolidação da produção científica sobre a temática e o papel do estágio supervisionado na formação profissional crítica e comprometida com o projeto ético-político do Serviço Social.

O quarto capítulo, intitulado “A trajetória histórica do estágio supervisionado no curso de Serviço Social na Universidade Federal do Piauí (1976–2012)”, está dividido em quatro subcapítulos. O primeiro, “Entre vozes e memórias: supervisores, discentes e docentes do

curso de Serviço Social da UFPI”, apresenta os sujeitos da pesquisa e o processo de construção da memória histórica do curso.

O segundo subcapítulo, “As transformações curriculares e pedagógicas do curso de Serviço Social da UFPI”, analisa as mudanças ocorridas nos projetos pedagógicos do curso, desde sua criação até as reformulações mais recentes, evidenciando como as diretrizes nacionais e os debates da categoria profissional influenciaram a formação profissional no curso.

O terceiro, “Os significados do estágio supervisionado no curso de Serviço Social da UFPI na série histórica”, apresenta como o estágio supervisionado se constituiu e foi compreendido ao longo das diferentes fases curriculares do curso. Por fim, o quarto subcapítulo, “Os significados da supervisão de estágio no curso de Serviço Social da UFPI na série histórica”, apresenta como o estágio supervisionado se constituiu e foi compreendido ao longo das diferentes fases curriculares do curso. Busca-se identificar de que maneira o estágio aparece na trajetória histórica da formação, observando suas funções, concepções e transformações diante das demandas institucionais e sociais de cada período, bem como os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos no processo formativo. Seguidos os capítulos, apresentamos a conclusão, com a dissertação elaborada a partir da pesquisa realizada, as referências e os apêndices.

2 FORMAÇÃO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

*É o presente em aberto que esclarece o passado e
abre o seu devir.*

Maria Rosângela Batistoni

O presente capítulo tem como objetivo situar historicamente a formação em Serviço Social no Brasil, tomando como eixo de análise os fundamentos históricos, teóricos, metodológicos e políticos que orientaram a profissão e, de modo particular, o lugar ocupado pelo estágio supervisionado e pela supervisão no processo formativo. Parte-se do entendimento de que a formação profissional não se desenvolve de maneira isolada, mas se constrói em permanente articulação com as transformações societárias, com as disputas em torno dos projetos de educação superior e com as respostas institucionais às expressões da questão social.

Inicialmente, discute-se a relação entre história, memória e fundamentos do Serviço Social, compreendendo-os como dimensões indissociáveis para a apreensão crítica da trajetória profissional. Em seguida, analisa-se o papel do Estado brasileiro na organização do ensino superior, destacando os diferentes projetos societários que incidiram sobre a formação profissional ao longo do tempo, desde os períodos autoritários até o contexto de redemocratização. Nesse movimento, busca-se evidenciar como essas disputas repercutiram diretamente na organização curricular e nas diretrizes que orientaram a formação em Serviço Social.

Na sequência, o capítulo aprofunda o debate sobre o estágio supervisionado e a supervisão, compreendidos como dimensões estratégicas da formação acadêmico-profissional, nas quais se materializa a articulação entre teoria e prática, trabalho e formação, projeto ético-político e realidade concreta do exercício profissional. Por fim, apresenta-se um panorama das pesquisas acadêmicas produzidas no país sobre estágio supervisionado em Serviço Social, permitindo identificar tendências teóricas, metodologias e lacunas existentes no debate. Esse percurso analítico constitui a base necessária para compreender, nos capítulos seguintes, como tais determinações gerais se expressaram nas particularidades regionais e institucionais da formação em Serviço Social.

2.1 HISTÓRIA, MEMÓRIA E FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL

Pensar o Serviço Social a partir de sua inserção na história é um exercício indispensável, que vai além de uma exposição cronológica ou meramente descritiva da trajetória profissional. Sob esse olhar, é necessário esclarecer o que se entende por fundamentos: trata-se da matriz histórico-ontológica, explicativa da realidade e da profissão sob múltiplos aspectos, que permeia a interlocução entre o Serviço Social e a realidade social. Como afirma Yazbek (2020), os fundamentos expressam-se hoje na abordagem histórico-crítica, fundada na teoria social de Marx e na Tradição Marxista, constituindo a base do projeto profissional hegemônico e se estruturando nas dimensões histórico-ontológicas, teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas.

Inicialmente é preciso compreender como se constituem e se desenvolvem no Serviço Social brasileiro as tendências de análise e as interpretações acerca da sua própria intervenção da realidade social na qual se insere. Essas tendências, decorrentes das transformações sociais que particularizam o desenvolvimento do capitalismo em nossa sociedade, não são homogêneas, mas sim marcadas por tensões e confrontos internos. Isso porque a compreensão teórico-metodológica da realidade, fundada nas matrizes do pensamento social e em suas diversas expressões nos campos do conhecimento, é um processo histórico construído na interlocução com o próprio movimento da sociedade (Yazbek, 2009).

Trata-se de um movimento reflexivo, que revisita o passado para explicar o presente. Nesse sentido, é fundamental retomar a dimensão histórica dos fundamentos, pois é a partir dela que se torna possível compreender a profissão em seu movimento histórico, considerando as classes sociais e as lutas antiopressivas que caracterizam a história brasileira e latino-americana. Assim, a análise das expressões da questão social e das suas formas de enfrentamento se constitui como elementos centrais para a intervenção profissional, dada a sua historicidade e inserção nas dinâmicas sociais (Yazbek, 2024).

Esse processo é essencial para renovar a práxis profissional diante do cenário de avanço do conservadorismo, fortalecendo e criando estratégias de resistência política e profissional. Conforme Closs (2023), o debate sobre os fundamentos do Serviço Social adquire centralidade estratégica na consolidação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), orientando a formação de um perfil profissional crítico e generalista, capaz de apreender a sociedade e a própria profissão em sua totalidade. Trata-se de um processo que “requer sólidos fundamentos profissionais para o desvendamento e enfrentamento dos desafios que se colocam em nosso tempo histórico, preservando conquistas profissionais e

fortalecendo a direção social, teórica, ética e política do projeto profissional” (Closs, 2023, p. 33).

É um compromisso assumido pela categoria, especialmente diante da atual conjuntura marcada por múltiplas regressões conservadoras que aprofundam a (re)produção da questão social e impactam diretamente a formação, o exercício profissional e as competências dos assistentes sociais (Closs, 2023). Nessa perspectiva, a história ocupa lugar central no debate dos fundamentos. Atribuir visibilidade às lutas profissionais e articulá-las às forças vivas da história é estratégico para avançar na renovação crítica do Serviço Social brasileiro. Como destaca Guerra (2019):

Nesse processo histórico, o debate dos fundamentos se adensa diante da necessidade de superar a tricotomia história/teoria/método resultante da revisão do projeto de formação dos anos de 1980, que por sua vez logrou a superação da visão tradicional do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade e consagrou a nova direção social assumida pela categoria explicitada nas “Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social”. É a busca em ultrapassar a fragmentação posta pela tricotomia entre história/teoria/método que se dá centralidade ao debate dos fundamentos históricos e teórico-metodológicos no Serviço Social (Guerra, 2019, p. 27).

A reflexão proposta pela autora evidencia que o debate dos fundamentos no Serviço Social expressa um esforço político e teórico de superação dessas dicotomias que historicamente fragmentaram a formação e o trabalho profissional. Essa concepção dialética e crítica da história contrasta com as abordagens ideológicas que utilizam o passado como matéria-prima para a legitimação de projetos nacionalistas, étnicos ou fundamentalistas. Conforme adverte Hobsbawm (2011), o passado, muitas vezes, é inventado ou manipulado para justificar fenômenos historicamente novos. Essa instrumentalização do passado revela a importância do trabalho histórico, que se vê, inevitavelmente, no papel de ator político:

Ora, a história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína. O passado é um elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. De fato, na natureza das coisas não costuma haver nenhum passado completamente satisfatório, porque o fenômeno que essas ideologias pretendem justificar não é antigo ou eterno, mas historicamente novo (Hobsbawm, 2011, p. 11).

Nessa direção de crítica e autocrítica, como bem formula Guerra (2019), alguns questionamentos são importantes para avaliar o avanço da formação profissional: a atual organização dos conteúdos curriculares superou, de fato, a fragmentação entre história, teoria e método? As concepções que sustentam o ensino dos fundamentos refletem a direção social e o projeto ético-político da profissão? Quais concepções de história e de teoria/metodologia estão presentes nas disciplinas que ofertamos? Como está sendo enfrentado o pensamento

formal-abstrato que ainda permeia a formação profissional, sobretudo nas concepções de história e teoria/método subjacentes aos conteúdos ministrados? Tem-se, de fato, garantido a centralidade das teorias sociais no processo formativo? A formação profissional tem possibilitado a incorporação de uma razão dialético-materialista crítica, indispensável à apreensão da realidade social? E, por fim, as análises críticas desenvolvidas no processo formativo têm se convertido em posturas profissionais capazes de enfrentar a racionalidade hegemônica e de construir alternativas contra hegemônicas?

Para além desses questionamentos, ressalta-se a necessidade de formar profissionais com sólida fundamentação teórico-metodológica, capazes de interpretar criticamente a realidade na qual intervêm, distanciando-se da visão endógena do Serviço Social. Como analisa Iamamoto (2009), a compreensão de que a profissão teria surgido apenas de uma tecnificação da filantropia – como se fosse fruto de uma evolução interna e autônoma das formas de proteção e ajuda social – é limitada, pois desconsidera que a constituição do Serviço Social como profissão está vinculada à ação do Estado na regulação da vida social e à dinâmica das relações entre capital e trabalho.

Nesse sentido, Guerra (2019, p. 29) acrescenta que o endogenismo “é apenas um modo de se apropriar da profissão encerrando a análise do Serviço Social em si mesmo” (p. 29). Por esse motivo, enfatiza que a formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, deve ir além da transmissão de conteúdos técnicos, buscando desenvolver uma compreensão crítica da realidade social e uma intervenção profissional que produza conhecimentos socialmente relevantes, articulados a um projeto de ruptura (Guerra, 2019).

Em outros termos, é essencial que a formação proporcione aos estudantes e aos profissionais os instrumentos para apreender as mediações pelas quais a lógica que estrutura os processos sociais se conecta com a gênese, existência, funcionalidade e significado histórico da profissão, bem como com as requisições que dela se fazem (Guerra, 2019). Por fim, Guerra (2019) identifica três desafios teórico-metodológicos que precisam ser enfrentados nesse processo formativo: o teorismo, entendido como a concepção da teoria de forma formal-abstrata; o metodologismo, que reduz o método a um conjunto de procedimentos ou técnicas operativas; e a concepção de história tratada de modo evolutivo, linear e cronológico – este último, objeto de nosso estudo neste tópico.

Justifica-se, portanto, a necessidade de problematizar a concepção linear e evolutiva da história, uma vez que compreender a historicidade do Serviço Social exige reconhecer as múltiplas interpretações e usos do passado. Para Hobsbawm (2011), o passado é uma dimensão permanente da consciência humana e um componente inevitável das instituições,

valores e padrões sociais. Assim, ser membro de uma comunidade implica situar-se em relação ao seu passado, ainda que apenas para rejeitá-lo. O pesquisador, nesse contexto, deve analisar as transformações e mudanças no “sentido do passado” que caracterizam as sociedades humanas ao longo do tempo.

Nas palavras de Hobsbawm (2011), o “passado social formalizado” não apenas estabelece padrões de referência para o presente, mas também atua como instância normativa, funcionando como um tribunal simbólico de apelação diante de disputas e incertezas. A história, nesse cenário, desempenha um papel paradoxal: ao mesmo tempo em que confere estabilidade mediante a preservação de tradições, constitui-se como ferramenta analítica mais eficaz para apreender a mudança e o movimento que caracterizam as sociedades humanas. É, portanto, no interior desse paradoxo que a história se converte na possibilidade de desvendar processos de transformação, desenvolvimento e evolução. “A mudança se torna, portanto, sua própria legitimação, mas com isso ela se ancora em um ‘sentido do passado’ transformado (Hobsbawm, 2011, p. 25).

Entretanto, embora a cronologia e a memória sejam elementos importantes na história, Hobsbawm (2011) alerta que é preciso reconhecer as diferenças substantivas entre as sociedades letradas e iletradas, especialmente no que diz respeito à materialidade e à durabilidade dos registros históricos. Ao passo que as sociedades letradas depositam a memória no suporte escrito, assegurando certa permanência e sistematização dos fatos históricos, nas sociedades iletradas a transmissão oral cumpre esse papel, porém, sujeita-se a alterações e esquecimentos, tornando o passado mais vulnerável ao esquecimento.

Essas diferenças não são somente descritivas, mas possuem implicações fundamentais para o entendimento da função social da história. A maneira como cada sociedade organiza a sua relação com o passado expressa, finalmente, perspectivas distintas sobre o tempo, tradição e mudança. Nessa direção, o comportamento que adotamos em relação ao passado — e, conseqüentemente, a maneira como entendemos passado, presente e futuro — é constitutiva da nossa própria existência social e individual. Ainda que o presente não deva ser concebido como mera reprodução do passado, há campos em que a autoridade histórica permanece hegemônica, orientando práticas, valores e instituições (Hobsbawm, 2011).

Para o Serviço Social, esse debate possui grande evidência, uma vez que a formação profissional e a construção do seu projeto ético-político dependem de uma apropriação crítica da trajetória histórica da profissão. A superação dessas concepções lineares ou evolucionistas da história é condição para compreender o Serviço Social como uma profissão inserida em processos históricos contraditórios, marcados por rupturas, permanências e inflexões. A

ausência desse entendimento sobre a concepção de história, pode levar estudantes e profissionais ao fatalismo, sem perceber que é possível construir formas de resistência e respostas previamente elaboradas dentro das políticas sociais no cotidiano profissional (Guerra, 2019). É desvelar as mediações pelas quais as transformações societárias incidem sobre o Serviço Social, condicionando seus espaços de atuação, competências e finalidades.

É nesse sentido que a história deve ser compreendida como um campo de investigação, sobretudo no contexto das mudanças radicalmente aceleradas que caracterizam o último século (Hobsbawm, 2011). Nesse contexto, o marxismo oferece uma contribuição fundamental ao romper com o positivismo e afirmar que as sociedades são sistemas de relações humanas, nas quais a produção e a reprodução são categorias centrais.

Dessa forma, é alheio ao materialismo histórico-dialético a abordagem da história como uma simples sucessão cronológica de fatos. Ao contrário, conforme salienta Guerra (2019), a história deve ser explicada pelas contradições que a constituem e a movimentam, revelando-se um processo marcado por avanços e retrocessos, continuidades e descontinuidades. Essa compreensão é central para o Serviço Social, as categorias da teoria social marxiana e da tradição marxista, é considerado por Guerra (2019), como a chave heurística para uma interpretação da profissão em tempos historicamente determinados. É entender que o Serviço Social não é resultado de um processo autônomo e evolutivo, mas de uma construção social articulada às formas históricas de organização do capital e do Estado.

Nessa direção, Netto (2011) evidencia que a institucionalização do Serviço Social não se limita à compreensão abstrata da questão social, mas deve ser apreendida em suas determinações históricas, situadas nas particularidades do capitalismo monopolista. É nesse contexto, marcado pela intensificação das expressões da questão social e pela necessidade de sua mediação, que o Estado assume papel central na regulação das contradições sociais, por meio de políticas sociais contínuas e sistemáticas. Assim, ao mesmo tempo em que busca garantir a reprodução da ordem monopólica e exercer controle sobre a classe trabalhadora, o Estado cria as condições objetivas para a emergência e consolidação da profissão.

É nessa mediação entre a questão social e o contexto sócio-histórico que se possibilita a emergência do Serviço Social como profissão, diferenciando-se das formas assistencialistas e filantrópicas que lhe antecederam, que propositadamente se consideram as suas “protoformas” (Netto, 2011). Contudo, o autor chama atenção que se essa indicação não vier acompanhada de determinações mais precisas, corre-se o risco de reduzir a gênese do Serviço Social a uma relação imediata com as demandas da ordem burguesa, esvaziando as particularidades do processo que possibilitou sua institucionalização como profissão.

Iamamoto e Carvalho (2014), situam esse processo, enfatizando que compreender o significado da profissão implica apreender o movimento histórico no qual se engendram e se renovam as relações sociais na formação social capitalista. “A produção social é essencialmente histórica” (Iamamoto; Carvalho, 20014, p.36), envolve vínculos e relações mútuas por meio das quais os homens transformam a natureza e produzem os meios de vida e de produção. No capitalismo, tal processo não apenas reproduz as condições materiais da existência, mas também as relações sociais e as ideias que as legitimam, encobrindo os antagonismos que as atravessam. Dessa maneira a produção social é, antes de tudo, produção de relações entre pessoas e entre classes sociais que personificam determinadas categorias econômicas (Iamamoto; Carvalho, 2014). Assim, apreendem a trajetória do Serviço Social no cerne da história das relações sociais próprias do capitalismo.

Corroborando com Netto, Montañó e Guerra (2024) destacam que a institucionalização do Serviço Social está diretamente vinculada à estratégia hegemônica do capital para enfrentar a crise estrutural que se estendeu desde o final do século XIX, de 1870, até a crise de 1929. Essa estratégia fazia parte da consolidação do sistema capitalista mediante a criação dos monopólios, o estímulo à produção em massa, assim como o fortalecimento de um Estado intervencionista. Este passou a desempenhar um papel central, especialmente por meio das políticas sociais, que se tornaram instrumentos de intervenção nas expressões da questão social (Montañó; Guerra, 2024).

Portanto, a institucionalização do Serviço Social deve ser compreendida em articulação com a transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista (Montañó; Guerra, 2024). Conforme observam Montañó e Guerra(2024), esse processo ocorre no segundo quarto do século XX, especialmente na Europa, após a grande depressão que se estende de 1873 a 1930. Dessa forma, compreender que a institucionalização da profissão é, vinculá-la às transformações capitalistas do início do século XX e ultrapassar a ideia de história cronológica, em uma perspectiva positivista e entendê-la a partir da dialética marxista:

Nessa tradição intelectual, o regime capitalista de produção é tanto um processo de produção das condições materiais da vida humana, quanto um processo que se desenvolve sob relações sociais-histórico-econômicas-de produção específicas. Em sua dinâmica produz e reproduz seus expoentes: suas condições materiais de existência, as relações sociais contraditórias e formas sociais através das quais se expressam. Existe pois uma indissociável relação entre a produção dos bens materiais e a forma econômico-social em que é realizada, isto é, a totalidade das relações entre os homens em uma sociedade historicamente particular, regulada pelo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social (Iamamoto, 2001, p. 11).

É nesse movimento histórico que são criadas as condições para a formulação e a implementação de políticas sociais que, por sua vez, estimulam o surgimento de novas profissões especializadas, das quais está inserido o Serviço Social, ocupando uma posição subordinada na divisão social, racial, sexual e técnica do trabalho, vinculada à execução terminal dessas políticas (Montaño; Guerra, 2024). Como já apontou Netto (2011), essa compreensão histórica é decisiva para superar as perspectivas que atribuem ao Serviço Social uma origem derivada das práticas filantrópicas ou da boa vontade dos sujeitos. Pelo contrário,

A emergência da profissão deve sua existência à síntese das lutas sociais que confluem num projeto político-econômico da classe hegemônica de manutenção do sistema perante a necessidade de legitimá-lo em função das demandas populares e do aumento da acumulação capitalista (Montaño; Guerra, 2024, p. 35).

Nas últimas cinco décadas, o Serviço Social brasileiro passou por profundas transformações ético-políticas que tiveram início ainda no período da Ditadura Militar (1964–1985). Nesse contexto, conviveram direções conservadoras, que reforçavam o alinhamento da profissão aos interesses da ordem burguesa, e correntes progressistas, comprometidas com a ruptura desse modelo. Essa tensão marcou o processo de renovação profissional, que se consolidou por meio de marcos importantes como a Lei de Regulamentação da Profissão (1993), as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e o Código de Ética do Assistente Social (1993).

Contudo, a defesa do Serviço Social não se limitou à simples luta pelo Estado de direito formal, comprometendo-se na construção de uma nova ordem social, que ultrapasse os limites impostos pelo direito burguês, reafirmando o compromisso da profissão com a transformação social e a emancipação humana. Na perspectiva teórica e política, essa renovação foi profundamente influenciada pela tradição marxista, em diálogo com outras correntes de pensamento, com sustentação política baseada na aproximação com os movimentos sociais e entidades populares. À vista disso, “seu núcleo central é a compreensão da história a partir das classes sociais, conflitos, o reconhecimento da centralidade do trabalho e dos trabalhadores” (Iamamoto, 2019, p. 451).

Assim, a partir da década de 1980, há um aprofundamento dos estudos no Serviço Social sobre os textos originais de Karl Marx, especialmente sua “Crítica da Economia Política” (Iamamoto, 2019). O contato com a obra marxiana se intensifica especialmente por meio do livro “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil”, de Iamamoto e Carvalho, que desempenhou um papel importante na incorporação da perspectiva marxista na análise da profissão e na compreensão de sua relação com a estrutura social e econômica do país.

A visão marxista adotada pelo Serviço Social brasileiro reforça a ideia de que “o ser social cria a história, portanto, a elaboração histórica é humanizada, em um processo relacional do sujeito com a natureza e entre os próprios seres, compondo um todo encadeado dialeticamente de continuidade mediada pelo trabalho” (Santos; Misaka, 2019, p. 88). Dessa forma, a renovação crítica da profissão e sua aproximação marxista, permitiu olhar a sociedade a partir das contradições do capitalismo, consolidando a centralidade do trabalho nas relações sociais.

Nesse sentido, compreende-se que “a reprodução das relações sociais é a reprodução da totalidade do processo social, a reprodução de determinado modo de vida que envolve o cotidiano da vida em sociedade: o modo de viver e de trabalhar, de forma socialmente determinada, dos indivíduos em sociedade” (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 79). Diante disso, as relações entre os sujeitos são historicamente determinadas, marcadas por características transitórias e condicionadas pelas estruturas sociais e econômicas em constante mudança (Santos; Misaka, 2019).

Logo, o Serviço Social se desenvolve a partir da compreensão do movimento histórico, no qual as demandas sociais são determinadas pela dinâmica das relações de poder, sendo diretamente influenciadas pela correlação de forças políticas, econômicas e sociais de cada período. Por esse motivo, para estudar o Serviço Social brasileiro, é fundamental refletir sobre a história e a memória, elementos fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais e políticas no século XXI.

Para Walter Benjamin (apud Löwy, 2005), a história não é um processo linear de progresso inevitável, como defendem as correntes positivistas e evolucionistas. Em vez disso, ele a vê como um campo de disputa e descontinuidade, onde o passado deve ser constantemente reinterpretado à luz das lutas presentes. Em sua Tese I, o autor destaca que é preciso: “a) interpretar corretamente a história, lutar contra a visão da história dos opressores; b) vencer o próprio inimigo histórico, as classes dominantes - em 1940: o fascismo” (Benjamin apud Löwy, 2005, p. 41-42). Nesse sentido, entende-se que os opressores controlam a narrativa da história, apresentando-a como contínua e inevitável, ocultando as violências e injustiças. Assim, interpretar corretamente o passado significa romper com essa visão.

Além disso, Benjamin (apud Löwy, 2005) vincula essas disputas históricas às batalhas políticas. Em 1940, o fascismo era seu principal adversário, mas ele entendia que o fascismo não era uma exceção isolada, mas sim uma expressão extrema das tendências destrutivas da

modernidade capitalista. Portanto, vencer o adversário histórico não se limitava a eliminar um regime específico, mas também a combater as estruturas que permitem sua ascensão.

Assim, sua tese propõe que a mudança social não se limita apenas à intervenção política direta, mas também à reapropriação crítica do passado. Em outras palavras, combater a opressão requer resgatar as vozes silenciadas da história e impedir que os opressores continuem a perpetuar sua interpretação distorcida dos eventos. Portanto, a história não é um simples registro de eventos passados, mas uma construção contínua que está ligada diretamente à mudança das condições materiais da vida e à luta pela reinterpretação das relações de poder que a sustentam.

Esta concepção da história, portanto, tem por base o desenvolvimento do processo real da produção, e isso partindo da produção material da vida imediatista; ela concebe a forma dos intercâmbios humanos ligada a esse modo de produção e por ele engendrada, isto é, a sociedade civil em seus diferentes estágios como sendo o fundamento de toda a história, o que significa representá-la em sua ação enquanto Estado, bem como em explicar por ela o conjunto das diversas produções teóricas e das formas da consciência, religião, filosofia, moral e etc., e a seguir sua gênese a partir dessas produções, o que permite então naturalmente representar a coisa na sua totalidade (e examinar também a ação recíproca de seus diferentes aspectos) (Marx; Engels, 1998, p. 35-36).

Nesse cenário, o Serviço Social, enquanto profissão inserida na divisão social, racial, sexual e técnica do trabalho, não pode ser compreendida sem a mediação das categorias história e memória. Logo, a memória aparece como uma ferramenta essencial de resistência e enfrentamento ao avanço das forças neoconservadoras que se esforçam em perpetuar sua dominação. Assim,

Nossas principais ferramentas, a memória e a linguagem, são valiosas para romper com os silêncios da história oficial, para desafiar as ideologias dominantes, para alimentar as lutas por igualdade e para manter sempre vivo e renovado o diálogo, através do exercício democrático da palavra (Martinelli, 2019, p. 37).

O avanço do capitalismo ao longo do século XX e a sua intensificação no século XXI, é um fenômeno inegável. Contudo, desenrola-se dentro dos mais variados contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais de cada região. Isso significa que, muito embora o capitalismo tenha se expandido e se consolidado, a memória das lutas sociais não foi completamente erradicada da memória coletiva dos sujeitos: “Não há dúvidas de que a memória é um fenômeno individual e psicológico, mas, sobretudo, é, principalmente, um fenômeno social, ou seja, derivado da construção das relações sociais estabelecidas pelos atores sociais, o que transcende o aspecto individual” (Rosa, 2019, p. 129).

Nesse sentido, é indiscutível que a memória não é um fenômeno individual e psicológico, mas, sobretudo, é um fenômeno social, resultante da formação das relações

sociais estabelecidas pelos participantes sociais, que ultrapassam o âmbito individual (Rosa, 2019). No campo do Serviço Social, a memória é uma chave de análise crítica da realidade, “não é somente um lugar para recordar ou preservar o passado, mas, sim, é um espaço vivo de lembranças, repleto de significados, sendo um importante campo do conhecimento” (Veroneze, 2019, p. 148). Portanto, a memória é uma categoria que constrói sentidos dentro das dinâmicas da realidade:

Vale dizer: se a memória pode subsidiar a reconstrução histórica, esta pode fomentar um redimensionamento da memória. Contudo, mesmo na sua interação, elas - memória e história - não se identificam em sua gênese e, menos ainda, no seu desenvolvimento e na sua significação/funcionalidade para o evoluir da profissão (Netto, 2016, p. 54).

A partir do materialismo histórico-dialético, é possível analisar como essas categorias estão presentes na estrutura da profissão, além da sua inserção nas relações sociais e os desdobramentos das lutas de classes:

O materialismo histórico estuda as leis que caracterizam a vida da sociedade, sua evolução a partir da prática social dos homens. Supera a visão idealista e cronológica de história e desenvolvimento humano, ressaltando que, na gênese dos fenômenos estão a força das ideias, os agrupamentos humanos, as formações socioeconômicas e as relações de produção. Os meios de produção são constituídos pelas máquinas, pelas ferramentas e pela matéria-prima utilizada no processo de trabalho; as forças produtivas se conformam a partir da articulação entre os meios de produção e a força de trabalho; e, por fim, o modo de produção é o resultado da articulação entre as forças produtivas e as relações de produção (Prates, 2024, p. 115).

A ruptura com o conservadorismo na década de 1960 não foi um caso isolado, mas parte de um movimento histórico mais amplo, no qual a luta de classes e as transformações das forças produtivas, expressas no processo de tecnificação e modernização do país, incidiram sobre o trabalho profissional. Contudo, essa ruptura não pode ser compreendida apenas como reflexo da conjuntura econômica e social. Ela resulta também da vinculação de segmentos da categoria profissional às lutas sociais e aos movimentos coletivos que tensionaram o projeto conservador da profissão, afirmando um posicionamento crítico frente às expressões da questão social. Nesse sentido, o redimensionamento dos fundamentos do Serviço Social decorre da articulação entre as determinações estruturais do modo de produção capitalista e o protagonismo dos sujeitos profissionais na construção de novos referenciais teórico-políticos.

O estudo da sociedade com base no materialismo histórico-dialético possibilita a compreensão de como a estrutura do Serviço Social está ligada aos meios de produção, às forças produtivas e ao sistema capitalista de produção. A aproximação ao marxismo configura-se, assim, como resposta à necessidade de uma interpretação crítica da realidade

social, reconhecendo que as desigualdades são consequência das relações de exploração inerentes ao capitalismo.

Portanto, a memória e a história são elementos constitutivos da identidade⁷ profissional. Nesse sentido, a dinâmica das estruturas socioeconômicas não se limita a cronologia de acontecimentos, mas a partir do trabalho humano, onde ideias, lutas coletivas e condições materiais se intersectam. Assim, a crítica às estruturas de perpetuação das desigualdades, estabelecidas no Serviço Social atual, só é viável quando a profissão reconhece sua posição histórica nas contradições de classe e se insere em projetos de emancipação, tensionando sua própria posição na divisão técnica do trabalho.

2.2 ESTADO BRASILEIRO E ENSINO SUPERIOR: DAS SOCIEDADES AUTORITÁRIAS À DEMOCRACIA

O Estado pode ser percebido de diferentes maneiras, enquanto uma entidade cheia de múltiplas funções e significados. De acordo com Ernest Mandel (1982), o Estado é mais antigo que o capital, com funções resultantes das necessidades de produção e circulação de mercadorias. Isso significa que essa instituição possui um papel que vai além do atendimento das demandas do mercado capitalista. Considerando isso, compreende-se que a origem do Estado está diretamente ligada à origem da propriedade privada e, em certa medida, à separação das esferas privada e pública da sociedade, dependente da produção simples de mercadorias (Mandel, 1982).

A compreensão do significado dessa instituição passa pela análise da relação entre Estado e governo. Buci-Glucksmann (1980), a partir da leitura de Gramsci, desenvolve o conceito de uma “concepção ampliada de Estado”, que ultrapassa a visão tradicional ao integrar os elementos da sociedade civil ao Estado, incorporando a hegemonia em seu aparelho. Como aponta Buci-Glucksmann (1980, p. 98):

Permanecemos ainda no campo da identificação entre o Estado e o governo, identificação que é justamente uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política; porque é preciso notar que a noção de Estado comporta elementos que devem ser vinculados à sociedade

⁷ A noção de identidade profissional adotada neste estudo fundamenta-se na perspectiva histórico-dialética, compreendendo-a como uma categoria histórica, relacional e processual, construída no interior das relações sociais e das condições concretas de existência. Conforme analisa Martinelli (1997), a identidade profissional não se constitui como algo fixo ou essencial, mas como uma construção permanente, atravessada pelas contradições do modo de produção capitalista, pelas lutas sociais e pelas mediações da prática profissional. Nesse sentido, memória e história configuram-se como elementos constitutivos da identidade, na medida em que expressam as formas históricas de inserção da profissão no tecido social e político, bem como os projetos profissionais em disputa ao longo do tempo.

civil (no sentido de Estado = sociedade civil, isto é, “hegemonia encorajada de coerção”). A ampliação do Estado passa portanto por uma incorporação da hegemonia e de seu aparelho ao Estado (Buci-Glucksmann, 1980, p. 98).

A partir disso, entende-se que o Estado é uma instituição política e que, portanto, não deve ser compreendida apenas como um simples conjunto de instituições governamentais, mas como um aparelho ideológico vinculado à sociedade civil. Esse aparelho inclui, entre outros, os partidos políticos, que, conforme Gramsci (2010), exercem uma função mais completa e orgânica na direção e organização da sociedade. Gramsci (2010), ressalta que os partidos políticos não apenas representam interesses econômicos específicos, mas atuam como espaços onde os intelectuais orgânicos dos grupos sociais se articulam e se vinculam organicamente ao seu grupo de origem.

Assim, os partidos políticos funcionam como verdadeiros agentes educativos, intelectuais e políticos, que ultrapassam a mera participação formal na vida estatal, promovendo a hegemonia e o consenso necessários à manutenção da ordem social (Gramsci, 2010). Dessa forma, o Estado e os partidos políticos, articulados por meio dessa rede de instituições e agentes intelectuais, operam juntos para consolidar a hegemonia de uma determinada classe social, indo além do exercício direto do poder coercitivo e incorporando também o controle ideológico e a direção cultural da sociedade.

O Estado é uma instituição política que possui soberania sobre um território e uma população, não devendo ser reduzido a um simples conjunto de instituições governamentais ou ao governo do momento. Conforme Netto (2011), o Estado assume uma função central para a reprodução da hegemonia burguesa, indo além de um simples mediador para atuar como um “comitê executivo” da burguesia monopolista. Isso quer dizer que o Estado funciona como um aparelho político e econômico que articula interesses do capital monopolista, intervindo de forma contínua e sistemática na organização da economia e na manutenção das condições para a acumulação de capital.

Enquanto o governo é transitório e está diretamente ligado à administração concreta do Estado, o Estado como instituição é permanente e incorpora funções mais amplas, incluindo a gestão das contradições sociais e a mediação entre as classes sociais, conforme as necessidades históricas do capitalismo. Nesse sentido, compreender o Estado permite enxergá-lo como um aparato orgânico que funciona para garantir a hegemonia e a reprodução das condições do capital monopolista, enquanto o governo atua como seu gestor temporário. Essa distinção é fundamental para entender as dinâmicas políticas e sociais no capitalismo contemporâneo.

Destaca-se, então, que a fase capitalista monopolista, a partir de suas dinâmicas e contradições, cria condições para que o Estado possa buscar legitimação política através do jogo democrático, permeando as demandas das classes subalternas e, fazendo incluir seus interesses e suas reivindicações imediatas (Netto, 2011). Sendo assim, o Estado é tensionado não só pelas exigências da ordem monopólica, mas pelos conflitos da sociedade.

Apesar de o governo ser a manifestação prática do poder do Estado, compreende-se o Estado como uma entidade política e institucional que permanece independente dos governos que se sucedem. Nessa perspectiva, é na expressão política que o Estado possui a responsabilidade de implementar as políticas públicas, administrar os recursos e tomar decisões em nome da sociedade, em outras palavras “a intervenção do Estado era, portanto, necessária para preservar o Estado” (Carnoy, 1988, p. 34).

Em vista do exposto, a distinção entre Estado e governo é essencial para analisar criticamente as políticas públicas, permitindo examinar não apenas as ações e decisões do governo, mas também as estruturas, interesses e dinâmicas do Estado que moldam a governança pública, identificando os desafios e possibilidades das políticas públicas de uma determinada sociedade. Conforme Pereira (2009), nas sociedades contemporâneas, a menção às políticas sociais e direitos de cidadania associados à dimensão pública da política, ocorre em uma época regida pela ideologia neoliberal, na qual a política como indicação de governo socialmente ativo e responsável, tornou-se ultrapassada. Sendo assim:

A política social se apresenta como um conceito complexo que não condiz com a ideia pragmática de mera provisão ou alocação de decisões tomadas pelo Estado e aplicadas verticalmente na sociedade (como entendem as teorias funcionalistas). Por isso, tal política jamais poderá ser compreendida como um processo linear, de conotação exclusivamente positiva ou negativa a serviço exclusivo desta ou daquela classe. Na realidade, ela tem se mostrado simultaneamente positiva e negativa e beneficiado interesses contrários de acordo com a correlação de forças prevalecente. É isso que torna a política social dialeticamente contraditória. E é essa contradição que permite à classe trabalhadora e aos pobres em geral também a utilizá-la a seu favor (Pereira, 2009, p. 166).

Behring (2016) amplia essa perspectiva ao destacar que a política social e os direitos sociais devem ser entendidos na totalidade, como produto histórico da luta de classes e síntese de determinações políticas, econômicas e culturais. Nesse sentido, as políticas sociais são simultaneamente instrumentos de manutenção do capital e conquistas da mobilização da sociedade em prol de melhores condições de vida e sobrevivência. Compreender essa contradição é fundamental para orientar a ação política, evitando a ilusão de que a mera luta distributiva ou a política social “do bem” pode neutralizar as contradições estruturais do capitalismo (Behring, 2016). No plano educacional, identifica-se:

O Estado e a Educação Superior no Brasil, embora sejam campos distintos, estão profundamente interconectados, uma vez que as instituições de Educação Superior (IES), sobretudo as públicas, são mantidas e reguladas pelos fundos públicos (Noletto; Oliveira, 2019, p. 428).

Essa relação entre o Estado brasileiro e a educação superior vem de uma trajetória histórica marcada por grandes transformações ao longo do tempo, que acompanham as mudanças nas relações entre Estado e sociedade e são atravessadas pelos marcos da formação social do país. Pinto (1996), afirma que é possível considerar o início da educação superior no país a partir da vinda dos jesuítas ao Brasil e que, a partir disso, desenvolveu-se um sistema educacional que marcou profundamente o sistema educacional brasileiro, com a presença da Igreja Católica.

Entretanto, esse movimento se vinculou diretamente ao contexto da colonização e da escravidão: o acesso à educação era restrito a um grupo social específico (homens, brancos e pertencentes às elites coloniais), enquanto a população indígena, negra escravizada e as camadas populares permaneciam excluídas desse espaço de formação. Além disso, as primeiras instituições de ensino superior foram criadas em regiões economicamente mais desenvolvidas no país, sobretudo para atender às demandas administrativas, jurídicas e médicas das elites coloniais e imperiais. Nesse sentido, desde sua gênese, a educação superior brasileira esteve ligada à manutenção da ordem social vigente, funcionando como um instrumento de reprodução das desigualdades históricas.

Essa herança elitista e excludente permaneceu como marca estrutural do ensino superior brasileiro ao longo dos séculos, e se evidencia na criação das primeiras universidades majoritariamente ligadas à Igreja Católica. Exemplo disso são as Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro (1940), São Paulo (1946) e do Rio Grande do Sul (1948). “Ora, a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (Chauí, 2001, p. 35).

Essas instituições não apenas marcam o início do ensino superior no Brasil, ainda com o caráter privado, mas evidenciam como o Estado, a Igreja e a Sociedade Civil se relacionam, refletindo suas transformações e influências. A sociedade civil, ao ser analisada por Buci-Glucksmann (1980), corresponde às sociedades capitalistas, em outras palavras, às condições de vida materiais ao sistema privado de produção, que pode implicar aos aparelhos ideológicos-culturais da hegemonia, o aspecto educador do Estado.

Nesse sentido, a criação das primeiras universidades católicas no Brasil revela como essas instituições atuaram como aparelhos ideológicos-culturais da hegemonia, influenciando diretamente a organização do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, a sociedade civil. É importante ressaltar que a hegemonia é caracterizada por um conjunto de interesses dos grupos dirigentes exercem na ordem econômica corporativista (Buci-Glucksmann, 1980).

Com o início do século XX e a consolidação da República, houve os primeiros passos no acesso à educação superior. Primeiramente, é importante considerar o contexto de transformações sociais e políticas que ocorreram na virada do século XX. A crise mundial de 1929 trouxe sérios desafios para o Brasil. De um lado, a superprodução do café — até então o principal produto de exportação — foi duramente afetada pela queda dos preços no mercado internacional, o que reduziu drasticamente as receitas externas, agravou a escassez de reservas cambiais e aprofundou a crise do financiamento público. De outro, esse cenário de instabilidade desestruturou a hegemonia das oligarquias cafeeiras e abriu espaço para a emergência de novos setores sociais e econômicos, favorecendo a ascensão da industrialização e o fortalecimento do papel do Estado como regulador e articulador da economia nacional.

Na década de 1930, Getúlio Vargas assume o poder com o apoio da classe média dos grandes centros urbanos, grupos militares e da burguesia cafeeira. Seu governo representou um marco de transição no Brasil, pois fortaleceu o papel do Estado na economia e iniciou um processo de modernização que incluiu também debates sobre a organização da educação. Com o processo de redemocratização em 1945 e a promulgação da Constituição de 1946, as discussões em torno da política educacional foram retomadas, tendo como foco a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada apenas em 1961 (Pinto, 1996).

O período democrático (1946–1964), entretanto, foi marcado por forte instabilidade política, pela expansão dos movimentos sociais e estudantis e pelo crescimento das demandas por ampliação do acesso à educação superior. Nesse contexto, a universidade tornou-se um espaço de disputas entre projetos distintos: de um lado, as pressões populares pela democratização do ensino; de outro, os interesses das elites econômicas e políticas, que buscavam adequar a educação às necessidades do mercado de trabalho e à manutenção da ordem vigente.

Com o golpe civil-militar de 1964, esse conflito se aprofundou. Castelo Branco, em junho do mesmo ano, afirmou que o seu governo teria o objetivo de promover a “ordem e a tranquilidade” entre estudantes, operários e militares, o que revelava o caráter disciplinador da política educacional do regime, transformada em instrumento de controle social. Como

destaca Mandel (1982, p. 346), é preciso “lembrar que a ideologia dominante de qualquer sociedade é a ideologia da classe dominante e que a classe que se apropria do sobreproduto social controlará as superestruturas construídas com este”.

Em outras palavras, a classe que detém o poder econômico e controla a produção também controla as instituições e ideologias da sociedade, incluindo a política de educação. A educação superior, portanto, tornou-se um campo de disputa entre a necessidade de atender às exigências do mercado de trabalho e as demandas por democratização do acesso à educação.

Era necessário formar profissionais especializados para atender às demandas de desenvolvimento do país, além da crescente pressão social e política pela expansão do acesso à educação como forma de promover a igualdade de oportunidades. “Em relação ao ensino superior, dois pontos merecem atenção: a formação profissional voltada para o mercado de trabalho e a comercialização do ensino” (Pinto, 1996, p. 68).

Durante o período do Regime Militar (1964-1985), o Ensino Superior sofreu controle das políticas autoritárias do Estado. Conforme Netto (2015, p. 78), “inúmeras investigações mostram que, desde o início do golpe de abril, no interior da coalizão que empalmou o poder, já se tinha definida a ‘filosofia’ para a política social no terreno da educação”. Nesse cenário, foram estabelecidas restrições à autonomia universitária e ocorreram intervenções nas universidades, com perseguições políticas e cerceamento da liberdade acadêmica, conforme Chauí (2001, p. 45), “paradoxalmente, no Brasil, a explosão estudantil dos idos de 68, punha em questão o ideário liberal e autoritário, indo na direção de uma universidade crítica (“rebelde”)”.

Nos anos de 1960, ocorre o “divisor de águas”, a política educacional se materializa na intenção de enquadramento e destruição dos instrumentos organizativos dos discentes, desenvolvendo um clima de intimidação no corpo docente. A sociedade auto-organizada era vista como uma ameaça ao Estado e ao funcionamento “racional” do mercado. Isso é um modo “peculiar de bloquear a esfera pública de opinião como expressão dos interesses e dos direitos de grupos e classes sociais antagônicos” (Chauí, 2001, p. 15).

Por esse motivo, na década de 1960, a educação passa a incorporar outros significados, devido à crescente participação popular através do voto até a eclosão do Movimento da Cultura Popular, organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Registram-se, assim, vários mecanismos políticos, sociais ou culturais de mobilização e conscientização das massas, numa perspectiva democratizadora, conforme aponta Netto:

Os desdobramentos sociopolíticos desse desgarramento, visíveis na ação estudantil, poderiam desbordar enormemente as fronteiras dos estratos sociais diretamente

envolvidos. Assim, foi potencial catalisador do movimento estudantil no seio do bloco antitatorial, foi explicitado notadamente no curso de 1967 e 1968, que colocou, para o regime autocrático burguês, a questão educacional como prioritária (Netto, 2015, p. 82).

Além disso, nessa época, a questão educacional se tornou uma das principais pautas de contestação ao regime autocrático burguês. Os problemas enfrentados no campo educacional provocaram consequências sociais e políticas que antecederam os limites dos grupos imediatamente afetados, tornando-se um importante catalisador para o movimento estudantil e colocando a questão educacional como uma prioridade para o regime ditatorial burguês. Isso demonstra que as autoridades se preocupavam com o potencial mobilizador que a educação pode ter. A política educacional da Ditadura Militar não se limitou a atender os interesses do grande capital, mas restringiu o acesso à educação esperando os investimentos públicos na área (Netto, 2015).

Na análise de Mandel (1982), a rigorosa utilização do Estado Burguês como um meio para o interesse dos capitalistas, é disfarçada pela imagem mistificadora do Estado como árbitro entre as classes e representante do “interesse nacional”, um juiz neutro e bem intencionado de todas as “forças pluralistas”. Nesse sentido, nota-se a construção gradual do papel e função do Estado brasileiro, por meio da articulação dos grupos econômicos e dos interesses da elite brasileira em detrimento das camadas populares.

Nessa conjuntura, o Estado passa a se esquivar da responsabilidade de arcar com o ensino superior, favorecendo a privatização e criando uma tendência de abandono ao ensino público, especialmente a partir de 1968 com a Reforma Universitária (Pinto, 1996). Esse processo não ocorreu de forma neutra: esteve profundamente articulado ao projeto político e econômico da ditadura civil-militar, que se alinhava aos interesses da burguesia internacional em um movimento de caráter imperialista.

Com o processo de redemocratização do Brasil, em 1985, inicia-se uma nova fase na política educacional. O movimento estudantil desempenhou papel fundamental nesse contexto, denunciando a mercantilização do ensino e reivindicando a ampliação do acesso e a democratização das universidades. Essas lutas se expressaram nas conquistas da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como direito social universal e dever do Estado (art. 205), reafirmando o papel das universidades públicas como estratégicas para o desenvolvimento científico, cultural e democrático do país. A redemocratização trouxe consigo a necessidade de ampliação das universidades públicas e a promoção de maior acesso e qualidade ao ensino superior, objetivando atender às demandas da sociedade brasileira que vivia esse processo de reconstrução democrática.

Entretanto, a partir da década de 1990, com a reestruturação produtiva e o avanço do ideário neoliberal, nota-se uma inflexão nas políticas públicas de educação superior. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) consolidou diretrizes que, embora reafirmassem princípios democráticos, também abriram espaço para a expansão do setor privado e para a lógica de gestão empresarial nas universidades. Nesse cenário, a educação passou a ser tratada cada vez mais como serviço e mercadoria, subordinada às exigências do mercado e às políticas de ajuste fiscal.

Nos anos 2000, tais tendências se aprofundaram, com a implementação de programas de expansão do ensino superior como o REUNI, o Prouni e o FIES, que, embora tenham ampliado o acesso, reforçaram a presença do setor privado e a dualidade entre o público e o privado na oferta educacional. Assim, a disputa entre a educação enquanto direito social e enquanto mercadoria tornou-se eixo central das políticas educacionais contemporâneas, impactando diretamente os projetos de formação profissional, inclusive no Serviço Social.

2.2.1 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

A gênese do Serviço Social no Brasil é datada da década de 1930, nos estados de São Paulo e no Rio de Janeiro, na qual a formação dos/as primeiros assistentes sociais estava sob a influência do humanismo cristão, do neotomismo e da doutrina social da Igreja Católica, baseada no modelo franco-belga. Tratava-se de uma profissão destinada exclusivamente às mulheres, majoritariamente oriundas da burguesia paulistana e carioca, as quais já desempenharam atividades de caráter filantrópico e assistencial por meio da Igreja Católica (Cardoso, 2016). Isso revela a íntima articulação entre o surgimento da profissão e os interesses das elites locais em organizar, de forma institucionalizada, práticas que antes se limitavam ao âmbito da caridade religiosa.

Consequentemente, “o problema social no começo do século XX começa a ser assumido pelos católicos brasileiros, o que é feito pela ação da hierarquia e organização do laicato” (Aguiar, 2011, p. 42). Nesse sentido, a formação doutrinal era tida como essencial aos(as) assistentes sociais, para que possuissem as concepções de vida e de mundo fundamentadas em princípios cristãos.

No Brasil, as particularidades desse processo histórico mostram que o Serviço Social enquanto profissão se institucionaliza e legitima como um dos recursos mobilizados pelo Estado e pelo empresariado, com o suporte da Igreja Católica, na perspectiva do enfrentamento da chamada questão social a partir dos anos 1930 (Yazbek, 2019, p. 50).

Em tal contexto, a profissão era compreendida como uma vocação baseada na concepção religiosa. De acordo com Iamamoto e Carvalho (2014), desde as suas origens no Brasil, o Serviço Social buscava qualificar o laicato, sobretudo entre as mulheres da elite, para o apostolado social junto às classes subalternas, junto à família dos operários. Essa vinculação confessional, relacionada aos movimentos de Ação Social e Ação Católica, concedeu à profissão uma legitimidade baseada na doutrina social da Igreja. Além disso, o controle social e a difusão da ideologia dominante era essencial para garantir a obtenção do consentimento dos trabalhadores, adaptando-se à ordem vigente e exercendo o controle social por meio de sua reprodução.

Sendo assim, o Serviço Social deveria colaborar com a restauração da ordem social cristã e “impedir o crescimento do comunismo, que foi condenado solenemente por Pio XI na Encíclica Divini Redemptoris, de 1937. E reconstruir a sociedade. Essa reconstrução implica a mudança da moral, dos costumes. É necessário recristianizar a sociedade” (Aguiar, 2011, p. 29). Essa concepção encontra raízes na Encíclica Rerum Novarum (1891), que orientou a Igreja Católica a intervir nas expressões da questão social surgidas com o avanço do capitalismo industrial, defendendo a conciliação entre as classes e a manutenção da ordem. No Brasil, essa perspectiva se articula ao contexto de intensificação da questão social, marcado pela urbanização e pela formação de um proletariado nascente, o que levou a Igreja a atuar de forma mais sistemática na mediação dos conflitos sociais e na promoção de assistência junto aos pobres.

Até a década de 1940, a formação profissional em Serviço Social ainda era ligada à Igreja Católica sob influência europeia, “numa primeira fase do Serviço Social no Brasil, o que importa é a formação doutrinária e moral; o aspecto técnico só passará a ter significação com a influência americana” (Aguiar 2011, p. 45). O conservadorismo católico que caracterizou a gênese do Serviço Social no Brasil, de acordo com Yazbek (2009), só começou a ser tecnificado a partir dos anos 1940 ao entrar em contato com o Serviço Social norte-americano e com suas propostas de trabalho atravessadas pelo caráter conservador e positivista.

É importante destacar que o Serviço Social brasileiro surge como uma resposta direta à questão social, inserido no processo de institucionalização e profissionalização dentro da divisão social do trabalho. Sua consolidação está atrelada à expansão das grandes instituições de assistência social e o crescente papel do Estado na regulação e controle do trabalho (Iamamoto; Carvalho, 2014). Nesse contexto, o Serviço Social brasileiro nasce no âmbito da

contradição capital/trabalho, ou melhor, como expressão da necessidade do Estado e da burguesia industrial de criar mecanismos de apaziguamento e atenuação das manifestações dessa relação contraditória (Cardoso, 2016). A questão social, nesse sentido é apreendida como:

O conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (Iamamoto, 2009, p. 27).

Dessa forma, a profissão emerge não apenas como resposta técnica, mas como mediação política, integrando-se ao aparato estatal e às estratégias de contenção dos conflitos sociais, característicos do processo de industrialização e urbanização no país, ao mesmo tempo em que se articula aos interesses da Igreja na manutenção de sua influência sobre a sociedade e o Estado.

Nesse cenário, o processo de surgimento e desenvolvimento das grandes instituições assistenciais - sejam elas estatais, autarquias ou privadas - é também o processo de legitimação e institucionalização da profissão (Iamamoto; Carvalho, 2014). Essa institucionalização resulta de um movimento mais amplo de crescente intervenção do Estado na questão social, expressa na formulação e implementação de políticas sociais e na criação de grandes instituições assistenciais e previdenciárias. Nesse contexto, a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942, desempenha papel central, contribuindo para a expansão e interiorização do Serviço Social, bem como para a consolidação do ensino especializado e da profissionalização dos assistentes sociais, articulada às demandas de gestão e controle social próprias do período.

Nos anos seguintes, a assistência social se articulou cada vez mais com as políticas estatais, a partir da criação do Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946, e a consolidação da previdência social, evidenciando o papel do Estado na regulação da força de trabalho. Nesse contexto, o Serviço Social brasileiro adquiriu, a partir da década de 1950, um suporte teórico-metodológico voltado à qualificação técnica e à modernização de sua prática, fortemente influenciado pelo Serviço Social norte-americano. Conforme Iamamoto (2013), esse processo consolidou um arranjo teórico-doutrinário, caracterizado pela articulação entre o discurso humanista de matriz cristã — ancorado na filosofia aristotélico-tomista — e uma base técnico-científica inspirada no positivismo, reafirmando o caráter conservador da profissão.

Compreender o Serviço Social requer situar os diferentes projetos profissionais que se constituíram ao longo de sua trajetória, expressando distintas concepções de formação e de trabalho profissional, vinculadas a projetos societários também distintos. Olhar para esses projetos no contexto histórico e social brasileiro permite apreender como a profissão se configura e se transforma em meio às disputas políticas e ideológicas de cada período.

A direção social expressa nos projetos de formação do Serviço Social ao longo dos anos revela as diferentes direções da profissão, em disputa pela hegemonia do direcionamento intelectual e político do Serviço Social (Cardoso, 2016). Assim, a incorporação da metodologia norte-americana e sua consequente tecnificação são marcos importantes nesse processo de disputa, que se materializa na organização dos currículos e no conteúdo ofertado na formação profissional.

É nessa década que o Serviço Social incorpora a política desenvolvimentista, uma ação ampla do Estado voltada à aceleração econômica, industrialização e modernização, promovida especialmente pelos Estados Unidos, influenciando tanto a atuação profissional quanto a formação dos assistentes sociais. A partir do desenvolvimentismo, o Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade formaram uma base metodológica para o Serviço Social brasileiro, orientando as práticas de integração do indivíduo ao meio social. Esse movimento ocorreu e se desenrolou em meio a um contexto de forte influência dos Estados Unidos na América Latina, durante a Guerra Fria, em que o país buscava conter os avanços do socialismo e fortalecer os modelos de desenvolvimento capitalista (Andrade, 2008).

Esse processo de dominação imperialista se articula com as transformações estruturais vividas no Brasil, que, conforme aponta Florestan Fernandes (2005), passava a assimilar determinados substratos materiais e morais, bem como dinamismos econômicos básicos, que permitiam sua inserção subordinada no modelo de organização econômica predominante nas economias centrais. Entretanto, a condição periférica e dependente da economia brasileira impediu que essa assimilação ocorresse de maneira homogênea ou linear, como uma simples reprodução do desenvolvimento das economias centrais.

Dessa forma, as particularidades do desenvolvimento capitalista brasileiro se configuraram como uma modernização conservadora, marcada por profundas desigualdades sociais e econômicas. Como observa Florestan Fernandes (2005), essas circunstâncias permitiram que determinados setores sociais ocupassem uma posição estratégica favorável para aproveitar as oportunidades econômicas advindas do crescimento urbano e do desenvolvimento das cidades. A partir dessas atividades mercantis, as parcelas do excedente econômico dinamizavam o crescimento da economia urbana, enquanto os agentes sociais

impulsionavam o desenvolvimento interno, ora ampliando seus empreendimentos comerciais, ora participando diretamente das aplicações capitalistas que sustentavam a expansão dos serviços públicos e dos grandes negócios.

Nesse sentido, o desenvolvimento econômico, associado às políticas desenvolvimentistas e à modernização conservadora, transformou também o cenário em que se estruturou e se profissionalizou o Serviço Social brasileiro, reforçando sua função na mediação das expressões da questão social e na integração subordinada das classes trabalhadoras à nova ordem socioeconômica.

A aproximação com os Estados Unidos se deu pela necessidade de instrumentalizar a profissão no Brasil (Aguilar, 2011) de forma que, com a influência norte-americana, a formação do Serviço Social brasileiro adquire bases positivistas e, gradativamente, uma perspectiva funcionalista. Sem dúvidas, a reconfiguração da profissão em resposta às novas demandas do desenvolvimento capitalista, exigiu a qualificação e a sistematização de seu espaço sócio-ocupacional, de modo a atender às exigências de um Estado que iniciava a implementação de políticas na esfera social (Andrade, 2008).

Pode-se perceber essa influência presente já no currículo de 1945, que inclui as disciplinas de Serviço Social de Caso, Grupo e Organização Social da Comunidade. No entanto, essa orientação ganha expressividade e hegemonia nacional a partir do currículo mínimo de 1953, consolidando-se como marco decisivo na configuração da formação profissional brasileira (Cardoso, 2016). Esse processo ocorreu por meio das pioneiras do Serviço Social no país que tiveram contato direto com a profissão e a formação na realidade dos Estados Unidos:

Os fatos, acontecimentos e publicações, nos fazem compreender como isso ocorreu: as pioneiras desse caminho, as primeiras assistentes sociais que foram aos EUA, que fizeram cursos, anotaram, alertaram; voltaram, divulgaram, reproduziram cursos, modificaram os currículos, tentaram dar uma densidade nova às escolas de Serviço Social, fizeram, mais ou menos, o que os sociólogos e o que os historiadores fizeram (Andrade, 2008, p. 291).

Segundo Andrade (2008), as fragilidades e a vulnerabilização do Serviço Social brasileiro não se explicam apenas pela vinculação ao modelo norte-americano, mas, sobretudo, pelo descompasso entre o contexto social em que esse modelo foi produzido e a realidade brasileira em que foi aplicado. Essa defasagem resultou em respostas profissionais pouco sintonizadas com as demandas sociais do país, evidenciando limites teóricos e práticos da profissão naquele período.

Entretanto, é importante considerar que a década de 1950, como destaca Elias (2019), consolida um regime democrático frágil e débil, que terá como ápice a instauração da ditadura civil-militar entre 1964 e 1985, período de consolidação da ordem monopólica no país. Além disso, as lutas dos(as) trabalhadores(as) rurais por reforma agrária e por direitos trabalhistas se intensificaram, resultando, em 1955, na criação da primeira Liga Camponesa do Engenho da Galileia, no Nordeste do país. Essas Ligas Camponesas se tornaram uma importante organização de luta, mobilizando milhares de trabalhadores(as) rurais na defesa da reforma agrária (Elias, 2019).

Além das Ligas Camponesas, emergiram outros movimentos sociais urbanos e estudantis, expressando um cenário de crescente organização popular. O próprio governo de João Goulart (Jango) incorporava em sua pauta a defesa das chamadas “reformas de base”, entre elas a reforma agrária, que buscava enfrentar as desigualdades estruturais do país. Essa conjuntura de mobilização social e ameaça às estruturas de poder estabelecidas levou a burguesia brasileira, em aliança com os interesses imperialistas dos Estados Unidos, a articular o golpe civil-militar de 1964, como forma de conter os avanços das lutas sociais e assegurar a continuidade da ordem capitalista dependente.

Esse processo de mobilização social e politização das demandas populares tensionou também o Serviço Social, incidindo sobre sua formação e sobre o sentido de sua intervenção profissional, especialmente diante da inadequação das respostas tradicionais às expressões da questão social no contexto brasileiro.

Nesse sentido, a década de 1950 se constituiu em um momento em que as lutas – embora não imediatamente revolucionárias – evidenciaram sua capacidade política ao transformar contradições centrais do capitalismo brasileiro em bandeiras de mobilização de amplos segmentos da classe trabalhadora e dos setores populares, questionando o poder imperialista e reivindicando mecanismos de democracia direta e reformas sociais de caráter distributivo (Elias, 2019). É nesse cenário que se aprofunda o debate acerca da erosão do Serviço Social profissional, marcada pelo esgotamento do modelo tradicional e pela busca de novas referências teóricas e metodológicas capazes de responder às particularidades da realidade nacional.

Esse contexto político e social de intensificação das contradições de classe impactou diretamente a formação profissional em Serviço Social. Constata-se que, com o avanço do capitalismo monopolista e o fortalecimento do papel do Estado no direcionamento do desenvolvimento econômico, os currículos passaram a incorporar, de forma contraditória, conteúdos e práticas voltados ao Desenvolvimento de Comunidade, especialmente no

Nordeste, articulados a experiências como o Movimento de Educação de Base (MEB). Essas iniciativas expressaram tanto a tentativa de adequação da profissão às estratégias de desenvolvimento e integração social quanto os primeiros questionamentos aos limites do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, conformando práticas ainda conservadoras, mas já tensionadas pelas exigências de uma realidade social em transformação.

Dessa forma, o debate sobre a formação profissional em Serviço Social passa a ser tensionado pelos limites das respostas tradicionais da profissão diante das novas exigências impostas pela expansão do capitalismo monopolista e pela intensificação das contradições de classe. Esse tensionamento, contudo, não se constitui de maneira homogênea nem exclusivamente externa à profissão, sendo atravessado por experiências que, já nas décadas de 1950 e 1960, vinham problematizando os fundamentos do Serviço Social tradicional.

Destacam-se, nesse contexto, as iniciativas vinculadas ao Desenvolvimento de Comunidade, bem como experiências de estágio e intervenção articuladas à educação de adultos, especialmente no Nordeste, em diálogo com o Movimento de Educação de Base e com o pensamento de Paulo Freire. Tais experiências, ao enfatizarem a participação, a conscientização e a leitura crítica da realidade social, contribuíram para tensionar práticas assistencialistas e psicologizantes, abrindo caminhos para a reconfiguração teórico-metodológica da profissão.

É no interior dessas determinações históricas e sociais que emerge, na década de 1960, o Movimento de Reconceituação⁸ do Serviço Social na América Latina, compreendido não como um processo homogêneo ou linear, mas como um movimento plural, contraditório e historicamente situado, que expressa a aproximação política e teórica da profissão com as lutas sociais, as organizações e os projetos societários das classes subalternas.

Conforme indicam análises mais recentes, a Reconceituação desencadeou uma inédita incorporação de concepções histórico-críticas no universo intelectual do Serviço Social, em estreita relação com a efervescência social e política vivenciada na América Latina e no cenário mundial nas décadas de 1960 e 1970. Esse movimento constitui um marco fundamental na reconfiguração crítica do Serviço Social latino-americano, ao tensionar os fundamentos teóricos, éticos e políticos da profissão e ao colocar em questão a narrativa oficial de sua história (Iamamoto; Santos, 2021).

⁸ De início, a reconceituação nasceu do desejo de superar o Serviço Social tradicional, que foi transplantado da Europa e dos Estados Unidos, e adequá-lo à realidade latino-americana. Realidade de um continente subdesenvolvido e dependente. Nesse começo o trabalho era descobrir instrumentos de acordo com a nossa realidade sem chegar a um questionamento das estruturas e continuando a ter como referencial teórico o funcionalismo (Aguiar, 2011, p. 160-161).

Contudo, a Reconceituação não se desenvolveu de forma linear, sendo atravessada por intensas disputas teóricas, políticas e profissionais, nas quais coexistiram e se confrontaram tendências modernizadoras, neoconservadoras e críticas, em disputa pelos rumos do Serviço Social na América Latina. Essas tensões expressam a inserção contraditória da profissão nas relações sociais de produção e nas lutas de classe, evidenciando que seus caminhos históricos são indissociáveis das forças sociopolíticas que os impulsionam.

A Reconceituação inscreve-se, assim, em um contexto mais amplo de intensificação das lutas sociais na América Latina, sob a hegemonia do imperialismo estadunidense e o acirramento das contradições do capitalismo no pós-guerra, marcado por processos de contrarrevolução preventiva, ditaduras civis-militares e reestruturação do capital. Nessa perspectiva, o movimento pode ser apreendido “pelo avesso”, isto é, a partir das experiências, disputas e resistências das classes subalternas, em contraponto à narrativa linear e oficial da história, constituindo-se em um marco fundamental para a apreensão crítica do Serviço Social latino-americano (Iamamoto; Santos, 2021).

De acordo com Netto (2015), esse movimento foi marcado pela aproximação do Serviço Social com os movimentos sociais emergentes na região, pela influência da tradição marxista, pela laicização da profissão e pela busca de uma identidade própria para o Serviço Social latino-americano, rompendo com as matrizes teóricas importadas dos Estados Unidos.

No Brasil, esse processo se expressou como Renovação do Serviço Social, assumindo também diferentes direções: a perspectiva modernizadora⁹ (com aproximação ao funcionalismo), a reatualização do conservadorismo¹⁰ (marcada pela vertente fenomenológica) e a intenção de ruptura¹¹, que consolidou a aproximação com as teorias marxistas (Netto, 2015).

⁹ A perspectiva modernizadora surge no contexto da ditadura civil-militar e se consolida entre as décadas de 1960 e 1970, como expressão de um projeto de atualização e legitimação técnico-científica do Serviço Social dentro da nova ordem instaurada pelo regime autoritário e pela expansão do capitalismo monopolista no Brasil. Seu objetivo central era modernizar a profissão, distanciando-a das práticas tradicionais, filantrópicas e moralistas, por meio da adoção de um discurso de racionalidade científica, inspirado sobretudo no pensamento estrutural-funcionalista norte-americano (Netto, 2015).

¹⁰ A perspectiva de reatualização do conservadorismo emerge como uma vertente que recupera os elementos mais arraigados da tradição conservadora do Serviço Social, como a centralidade na intervenção microscópica e a influência do pensamento católico, mas os reformula sob uma aparência teórica mais sofisticada, inspirada em referências fenomenológicas e existencialistas. Assim, mantém o núcleo conservador da profissão, repudiando tanto o positivismo quanto as vertentes crítico-dialéticas, configurando um “terceiro caminho” que busca conciliar tradição e modernidade (Netto, 2015).

¹¹ A perspectiva de intenção de ruptura busca romper com o Serviço Social tradicional, adotando uma postura crítico-transformadora em relação às bases conservadoras e positivistas da profissão. Ela se apoia no marxismo e no pensamento latino-americano reconceitualizado, articulando-se às lutas sociais emergentes e às novas demandas da categoria profissional, especialmente entre as camadas trabalhadoras e médias urbanas. A efetiva inserção dos cursos de Serviço Social no circuito universitário constituiu como decisivo para a consolidação dessa perspectiva, oferecendo um espaço relativamente seguro para a pesquisa, experimentação e elaboração teórico-metodológica, frente às restrições impostas pelo contexto da ditadura civil-militar (Netto, 2015).

No interior da vertente de intenção de ruptura, destaca-se o legado da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG, posteriormente denominada PUC Minas), particularmente a experiência desenvolvida em Belo Horizonte entre o final da década de 1960 e meados da década de 1970. Conhecida como “Projeto de Belo Horizonte”, essa experiência constituiu um núcleo de contestação teórico-política ao Serviço Social tradicional, ao promover uma reestruturação curricular e metodológica orientada por aproximações iniciais à tradição marxista, pela interlocução com as ciências sociais críticas e pela vinculação da formação profissional às lutas das classes subalternas, em consonância com os ecos do Movimento de Reconceituação na América Latina (Batistoni, 2021). Esse legado passou a incidir de forma decisiva nos debates sobre a formação profissional, tensionando os currículos vigentes e impulsionando a necessidade de sua revisão.

Embora a Ditadura Militar tenha promovido a expansão do ensino superior no Brasil, essa ampliação se deu nos marcos da Reforma Universitária de 1968, que introduziu a lógica empresarial na vida acadêmica. A reforma implementou medidas como a departamentalização, o regime de créditos, a fragmentação dos graus de formação e a institucionalização da pós-graduação, o que permitiu ao Estado ampliar vagas com custos reduzidos, mas também instaurou novos mecanismos de exclusão e reforçou a função tecnocrática da universidade, ajustada às necessidades do mercado e do grande capital (Netto, 2015).

O Currículo Mínimo de 1970, aprovado pelo Parecer n. 242/1970 e pela Resolução s/n do Conselho Federal de Educação, organizava-se em dois ciclos: um básico, composto por Sociologia, Psicologia, Economia, Direito e Legislação Social e Teoria do Serviço Social, e um profissional, formado por Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo, Serviço Social de Comunidade, Política Social e Ética Profissional. Nessa proposta, a prática era concebida como aplicação da teoria, em consonância com a busca de cientificidade via positivismo e com a formação pragmática e tecnicista, centrada no domínio de técnicas e instrumentos (entrevista, observação, questionário) (Cardoso, 2016).

No entanto, como desdobramento das disputas acumuladas no interior da profissão e, particularmente, nos fóruns da ABESS ao longo da década de 1970, o Serviço Social brasileiro passa a redirecionar sua estrutura de formação a partir da perspectiva marxista, aproveitando a ampliação das Escolas de Serviço Social no âmbito universitário e sua inserção nos debates das ciências sociais, bem como nas mobilizações do movimento estudantil e em outros espaços de reflexão crítica. Como resultado, sobretudo da intenção de ruptura em meio à conjuntura do final da década de 1970 e início de 1980, marcada pela crise

do “milagre econômico”, nasce o Currículo de 1982, considerado um avanço crítico no processo formativo da categoria. Conforme o Parecer n. 412/1982, a formação passa a ter:

Como referência básica, o homem como ser histórico de uma realidade em que os relacionamentos emergem, principalmente, da correlação de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social. [...] Torna-se, portanto, fundamental capacitar o aluno para compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do Serviço Social (Parecer n. 412/1982).

Entre as mudanças centrais, o currículo de 1982 substitui a clássica trilogia “Serviço Social de Casos, de Grupo e de Comunidade” por uma perspectiva articulada de Teoria, Metodologia e História do Serviço Social, além da inclusão de novas disciplinas como Pesquisa em Serviço Social, Planejamento Social e Desenvolvimento de Comunidade, considerado um avanço crítico no processo formativo da categoria.

A aprovação do Currículo Mínimo de 1982 foi um marco no processo de ruptura com o conservadorismo na formação profissional, particularmente com a antiga visão tripartite do Serviço Social que compreendia a existência de um Serviço Social de Caso, de um Serviço Social de Grupo e de um Serviço Social de Comunidade e articulada a essa compreensão a concepção de metodologias e técnicas específicas para cada um destes supostos “processos do Serviço Social, passando a se compreender a formação profissional sustentada no tripé Teoria-História-Método (Lemos, 2019,p. 82).

Todavia, a despeito de seu caráter inovador e do avanço crítico que representou, o Currículo Mínimo de 1982 expressou limites teórico-metodológicos que já se tornavam visíveis no próprio processo de sua implantação. É nesse sentido que o Caderno ABESS nº 3, aponta que a proposta curricular aprovada em 1982 ainda não superava plenamente dualismos históricos da formação profissional, tais como a separação entre teoria e metodologia e a tensão entre Serviço Social tradicional e reconceituado. Segundo o documento, a revisão curricular resultou de um processo de negociações internas e externas à profissão, o que fez com que o currículo incorporasse concepções distintas e, por vezes, contraditórias, revelando inconsistências que se expressavam no ensino e na prática pedagógica (ABESS, 1989).

A pesquisa realizada pela ABESS evidencia que, embora houvesse um esforço de superação do pragmatismo presente no currículo anterior, persistiam ambiguidades na compreensão da relação teoria-prática, bem como uma tendência ao metodologismo, seja pela ênfase excessiva no “como fazer”, seja pela fragmentação dos conteúdos e pela justaposição de diferentes matrizes teóricas (positivista, fenomenológica e marxista) tratadas, muitas vezes, em um mesmo patamar, esvaziando o marxismo de sua condição de teoria social crítica. Tais limites repercutiam diretamente no ensino da Metodologia do Serviço Social e,

consequentemente, nos processos de formação e de estágio, indicando que a ruptura com o conservadorismo permanecia, em muitos casos, mais no plano das intenções do que na efetiva reorganização do processo formativo (ABESS, 1989).

Essas contradições revelam que o Currículo de 1982 deve ser compreendido como uma mediação histórica fundamental, porém marcada por tensões próprias de um período de transição, cuja crítica e aprofundamento teórico-metodológico seriam impulsionados pelas pesquisas da ABESS ao longo da década de 1980 e pelas lutas profissionais que culminariam na consolidação do Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro.

É nesse movimento que se insere a formulação da Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional¹², sistematizada pela ABESS em 1997. O documento expressa uma síntese teórico-política do acúmulo crítico construído pela categoria desde os anos 1980, particularmente no que se refere à redefinição dos fundamentos da formação e do trabalho profissional. Não se trata apenas de uma reorganização curricular, mas da afirmação de um projeto de formação vinculado a uma determinada leitura da sociedade capitalista e do lugar histórico do Serviço Social em seu interior.

Um dos eixos estruturantes da Proposta Básica é a afirmação da questão social como fundamento histórico-social da profissão, compreendida como expressão das contradições inerentes ao modo de produção capitalista, mediadas pela lei do valor, pelos processos de acumulação e pelas relações de classe. Ao assumir a questão social como base de fundação do Serviço Social na sociedade capitalista, o documento avança no sentido de explicitar as implicações dessa afirmação, destacando as mediações históricas particulares que conformam suas expressões no Brasil dos anos 1990. Trata-se de um ponto central que atribui unidade à construção do currículo mínimo, sem desconsiderar as diversidades regionais que atravessam a questão social e que devem ser contempladas nos debates sobre a sociedade e sobre a formação profissional (ABESS, 1997).

Ao eleger a questão social como eixo ordenador do currículo, a Proposta Básica rompe com concepções empiristas e moralizantes, bem como com a noção de “situação social-problema” presente no Serviço Social tradicional. Reafirma-se, assim, a necessidade de apreensão da totalidade concreta e de suas mediações universais, particulares e singulares, condição indispensável para uma formação profissional crítica e historicamente situada.

¹² O texto "Proposta básica para o projeto de formação profissional" (ABESS, 1996) foi amplamente discutido e referendado na XXIX Convenção Nacional da ABESS, como documento base da revisão do currículo mínimo em curso.

Articulada a essa perspectiva, a proposta reafirma o Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo, inserida na divisão social e técnica do trabalho e exercida predominantemente sob a forma de trabalho assalariado. Essa concepção desloca a compreensão do trabalho profissional do campo da vocação ou da técnica neutra, reconhecendo-a como processo de trabalho socialmente determinado, mediado pelo Estado, pelas políticas sociais e pelas lutas de classes. Tal leitura tem implicações diretas para a formação profissional, ao exigir a articulação indissociável entre os fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos.

Nesse sentido, o documento aprofunda a compreensão do trabalho profissional como concretização de um processo de trabalho cujo objeto são as múltiplas expressões da questão social. Essa abordagem permite recolocar, de forma articulada, os elementos constitutivos de todo processo de trabalho: o objeto ou “matéria-prima” sobre o qual incide a ação profissional; os meios de trabalho (instrumentos, técnicas e recursos materiais e intelectuais que potencializam a ação humana); e a atividade do sujeito orientada por uma finalidade, isto é, o próprio trabalho. Implica, ainda, conferir visibilidade ao trabalho profissional, em suas dimensões materiais, ideopolíticas e econômicas, considerando as condições e relações sociais historicamente estabelecidas nas quais o trabalho do assistente social se realiza, envolvendo os organismos empregadores, os usuários dos serviços, os recursos mobilizados e a inserção do profissional no trabalho coletivo (ABESS, 1997).

A partir dessa fundamentação, a Proposta Básica desenvolve uma crítica à fragmentação entre história, teoria e metodologia que marcou currículos anteriores, especialmente o de 1982. A autonomização desses eixos, desvinculados da centralidade da questão social e do processo de trabalho profissional, contribuiu para o esvaziamento da dimensão interventiva da profissão e para a reprodução de uma formação marcada pelo teorismo.

Ao propor a reorganização curricular a partir de núcleos de fundamentação indissociáveis, estruturados pela centralidade da questão social, a Proposta Básica afirma o currículo como mediação institucional de um projeto ético-político profissional. É a partir desse acúmulo teórico e político que se estruturam as Diretrizes Curriculares do Serviço Social, as quais sistematizam, em termos normativos, uma direção social construída coletivamente pela categoria, incidindo diretamente sobre o lugar do estágio supervisionado no processo formativo.

Como resultado desse processo histórico de lutas teóricas, políticas e profissionais, o Serviço Social brasileiro constrói o seu Projeto Ético-Político, que, a partir da década de 1990,

conquista hegemonia no interior da categoria. Esse projeto tem como valor ético central a liberdade, entendida em sua dimensão histórico-social, e passa a orientar tanto o exercício quanto a formação profissional. Nesse contexto, consolidam-se importantes marcos normativos e políticos para a profissão, entre os quais se destacam o Código de Ética Profissional de 1993, a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/93) e a aprovação das Diretrizes Curriculares pela ABEPSS, em 1996.

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 consolidam e ampliam o movimento iniciado pelo Currículo de 1982, aprofundando a perspectiva de uma formação crítica, ancorada no materialismo histórico-dialético e comprometida com a defesa dos direitos da classe trabalhadora, em contraposição à tradição tecnicista, moralizante e assistencialista que historicamente marcou a profissão. Trata-se de uma proposta formativa que se posiciona explicitamente em oposição ao projeto do capital, ainda que reconheça as mediações e contradições impostas pelas condições estruturais sob as quais se realiza a formação profissional nas universidades brasileiras.

Nesse sentido, as Diretrizes reconhecem que as transformações societárias e as mudanças no mundo do trabalho incidem diretamente sobre a formação profissional e sobre o perfil dos estudantes, produzindo novas demandas e tensionamentos que desafiam o projeto formativo crítico. Assim, a formação profissional deve ser compreendida como um campo de disputas, atravessado por projetos societários antagônicos. As Diretrizes Curriculares de 1996 passam a nortear a formação profissional do Serviço Social no país a partir da definição de três Núcleos de Fundamentação da Formação Profissional: (I) o Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social; (II) o Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira; (III) o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Esses núcleos expressam a centralidade da questão social e do trabalho como eixos estruturantes da proposta formativa, orientando a organização do currículo e a definição das matérias que o compõem. Trata-se de uma concepção que busca romper com a fragmentação entre teoria, história e metodologia, afirmando a indissociabilidade entre os fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos da profissão. No âmbito das Diretrizes, os núcleos de fundamentação se materializam por meio das matérias básicas, entendidas como expressões de áreas de conhecimento indispensáveis à formação profissional, que se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares, estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso.

As matérias básicas abrangem um amplo conjunto de áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Ciência Política, Economia Política, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Formação Sócio-Histórica do Brasil, Direito, Política Social, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional. Esse conjunto evidencia a preocupação das Diretrizes em assegurar uma formação sólida, crítica e interdisciplinar, capaz de apreender a realidade social em sua totalidade e em suas mediações.

No que se refere especificamente ao Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, as Diretrizes reafirmam que o objeto de trabalho do Serviço Social reside nas múltiplas expressões da questão social, compreendendo a profissão como uma especialização do trabalho coletivo, inserida na divisão social e técnica do trabalho. A formação orienta-se pela reflexão permanente sobre quatro questões centrais: o que fazer, por que fazer, como fazer e para que fazer (ABESS/CEDEPSS, 1996), assegurando que a prática profissional esteja sempre vinculada à análise crítica da realidade social.

Contudo, na homologação das Diretrizes Curriculares pelo MEC, em 2001, observa-se um esvaziamento de conteúdos e a desconsideração de parte dessas contribuições críticas, o que terá repercussões diretas na forma como as Diretrizes serão apropriadas pelas instituições de ensino e operacionalizadas nos currículos. Essas tensões teórico-conceituais repercutem de no estágio supervisionado, na medida em que influenciam a compreensão do trabalho profissional, da supervisão e da articulação entre formação e exercício profissional.

Dessa forma, a análise das Diretrizes Curriculares de 1996, de suas matérias constitutivas e das alterações propostas no final da década de 1990 constitui um elemento fundamental para compreender os desdobramentos posteriores na organização curricular e, especialmente, no lugar atribuído ao estágio supervisionado no processo formativo.

Nessa direção, o perfil de bacharel definido pelas proposições das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social da ABEPSS é definido como:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organização da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de ética do Assistente Social. (Brasil, 1999, p.1)

Diante dessas considerações, torna-se evidente a importância de uma formação que ofereça os alicerces necessários para a construção do perfil profissional proposto. É fundamental que os(as) estagiários(as) desempenhem um papel protagonista na construção do conhecimento, desenvolvendo as habilidades e competências indispensáveis para uma atuação profissional crítica e competente alinhada ao Projeto Ético-Político Profissional.

As Diretrizes da ABEPSS contemplam um tipo de formação que tem seu horizonte para além do capitalismo, no sentido de formar profissionais com direcionamento e capacidade de leitura crítica da realidade, que apontam a necessidade de superação da sociedade burguesa, porém com diretivas que se situam na realidade social concreta. (Ferreira, 2019, p. 93)

Nesse cenário, as discussões sobre objetivos, conteúdos, currículos, estágio e supervisão evidenciam que a qualificação profissional em Serviço Social não se reduz a um processo técnico-burocrático. As Diretrizes Curriculares de 1996 resultam de um processo de construção coletiva da categoria, articulando reflexões teórico-políticas, experiências acadêmicas e demandas sociais históricas.

No entanto, sua aprovação ocorreu em um contexto de avanço do neoliberalismo no Brasil, em que o MEC promoveu adaptações para alinhar o documento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e aos interesses do mercado, modificando a forma e o conteúdo do currículo mínimo anterior. Assim, a formação profissional consolidou-se como um acúmulo histórico e político, expressa na Lei de Regulamentação da Profissão, nas Diretrizes Curriculares e no Código de Ética, mas ao mesmo tempo submetida a pressões externas que tensionaram a implementação plena do projeto crítico-pedagógico da categoria.

A ofensiva neoliberal, intensificada nos anos 1990, incidiu fortemente sobre as políticas de educação superior, reconfigurando o papel do Estado e promovendo a lógica de gestão gerencialista nas universidades públicas. Sob o discurso da eficiência e da flexibilização, o financiamento estatal foi reduzido e as instituições de ensino passaram a adotar parâmetros empresariais de produtividade, competitividade e resultados. Esse processo teve impactos diretos sobre a formação em Serviço Social, especialmente na precarização das condições de ensino, na ampliação de cursos privados e na fragmentação do projeto formativo, distanciando-o da perspectiva crítica e totalizante que fundamenta a profissão.

Além disso, o ideário neoliberal impulsionou a expansão do ensino superior privado por meio de políticas como o PROUNI, o FIES e, posteriormente, o REUNI¹³, que, embora tenham ampliado o acesso, fortaleceram a lógica de mercantilização da educação. Nesse contexto, a formação em Serviço Social passou a enfrentar o desafio de resistir às tendências de esvaziamento teórico e de tecnificação do trabalho profissional, reafirmando a centralidade do método marxiano como base ontológica e epistemológica da formação crítica. As Diretrizes Curriculares de 1996, portanto, constituem-se como um marco de disputa: ao mesmo tempo em que expressam a consolidação de um projeto profissional comprometido com a emancipação humana, revelam as contradições inerentes à inserção da educação brasileira em um contexto de hegemonia neoliberal.

2.3 O PAPEL HISTÓRICO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DA SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS SEUS FUNDAMENTOS

Ao longo da formação profissional em Serviço Social no Brasil, discutida nos tópicos anteriores, percebe-se a consolidação de um Projeto Ético-Político que orienta currículos, diretrizes e práticas pedagógicas. Nesse contexto, o estágio supervisionado e a supervisão assumem papel estratégico, funcionando como espaços de mediação entre teoria e prática, reflexão crítica e intervenção social, constituem momentos fundamentais para a apropriação da questão social e para a construção de competências que articulam conhecimento teórico-metodológico, técnico-operativo e valores ético-políticos. Assim, o estágio e a supervisão tornam-se elementos centrais na formação do assistente social.

2.3.1 A TRAJETÓRIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

O estágio constitui uma experiência educativa central na formação do estudante, não se limitando à simples articulação entre teoria e prática, mas possibilitando o desenvolvimento

¹³ A partir dos anos 2000, especialmente no primeiro governo Lula (2003–2006), a política de expansão do ensino superior no Brasil foi impulsionada por programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e, posteriormente, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Embora tais políticas tenham ampliado o acesso ao ensino superior, também contribuíram para o fortalecimento da lógica de mercantilização da educação, seja pela ampliação do setor privado, seja pela reestruturação da universidade pública sob parâmetros de produtividade, flexibilização curricular e intensificação do trabalho docente. Essas transformações incidem diretamente sobre a formação em Serviço Social e sobre a configuração do estágio supervisionado, questão que será retomada no capítulo 4, especialmente a partir dos depoimentos dos sujeitos investigados.

de competências profissionais, a reflexão crítica sobre a intervenção social, a apropriação da dimensão técnico-operativa do trabalho e a vivência dos valores ético-políticos que orientam a profissão. No Brasil, a regulamentação do estágio começou de forma limitada na década de 1940, com o Decreto-Lei nº 4.073/42, voltado ao ensino industrial, mas sem garantir efetivo caráter educativo. Somente na década de 1960, com a Portaria nº 1.002/67, o estágio passou a ser formalizado, prevendo contrato, duração, carga horária e seguro contra acidentes, embora ainda centrado nos interesses das empresas.

Nos anos seguintes, diversos decretos e leis (Decreto nº 66.546/70, Lei nº 5.692/71, Decreto nº 75.778/75, Lei nº 6.494/77 e Decreto nº 87.497/82) regulamentaram o estágio, ampliando sua abrangência, mas mantendo limitações quanto ao protagonismo do estudante e ao caráter formativo. Alterações posteriores, como a inclusão de estudantes com deficiência (Lei nº 8.859/94) e a extensão ao Ensino Médio não profissionalizante (Medida Provisória nº 1.952-24/2000), consolidaram o estágio como elemento de complementação da formação, embora só no início da década de 2010 tenha-se buscado um conceito mais integrado de estágio como prática educativa efetiva (Irineu; Ballão, 2014).

O estágio, conforme estabelecido na LDB, atribui a sua normalização às Instituições de Ensino Superior. Regulamentado em 2008 pela Lei 11.788, de 25 de setembro, é caracterizado como uma atividade supervisionada, com o objetivo de preparar estagiários para o mercado de trabalho. Com essas regulamentações o estágio e a supervisão se tornam mais estruturadas, com definição mais clara dos papéis do supervisor e do estagiário, além de outras características fundamentais, como a carga horária mínima e a importância do alinhamento do estágio com os princípios éticos e políticos da profissão.

O estágio supervisionado em serviço social é um componente fundamental da formação profissional do assistente social:

O estágio supervisionado em Serviço Social é parte constituinte e constitutiva da formação e do trabalho profissional do(a) assistente social. É uma atividade curricular obrigatória, que se configura a partir da inserção do(a) aluno(a) no espaço socioinstitucional, com a finalidade de capacitá-lo(a) para o exercício do trabalho profissional (Lewgoy, 2019, p. 104).

Nesse sentido, o estágio supervisionado desempenha um papel central na articulação entre a formação acadêmica e o trabalho profissional, configura-se como um espaço fundamental para a construção da identidade profissional, onde o estudante é desafiado a refletir criticamente sobre as condições de trabalho, as relações sociais e as políticas públicas, refletindo os conhecimentos teóricos na atuação profissional.

Discutir a supervisão de estágio em Serviço Social é, antes de tudo, discutir o conceito de formação, pois o estágio supervisionado implica uma leitura crítica da realidade, articulando-se a teoria com a prática. Assim, o estágio não é apenas aplicação da teoria, mas uma construção contínua e dialética, em que a reflexão teórica e o trabalho profissional se entrelaçam e se enriquecem mutuamente.

Como visto anteriormente, a história da profissão se consolidou a partir da visão crítica-dialética hegemônica tanto na formação quanto no exercício profissional. Assim, o estágio na formação do/a assistente social precisa ir além de uma visão meramente praticista, desvinculada da base teórica que o sustenta, rompendo com as abordagens voluntaristas e imediatistas do saber-fazer (CFESS, 2012).

Logo, essa experiência deve ser entendida como parte de um percurso formativo que ultrapassa a simples utilização de técnicas ou instrumentos, possibilitando ao estudante compreender a dimensão estrutural e política da profissão, sendo o estágio o espaço em que essa compreensão se desenvolve. É nele que o estudante apreende que o exercício profissional do Assistente Social não se insere, necessariamente, no modo imediato do processo de produção de mercadorias e de valorização do capital, variando conforme os processos de trabalho e os espaços sócio-ocupacionais nos quais a profissão se inscreve, uma vez que, em determinados processos de trabalho, o exercício profissional pode assumir caráter produtivo do ponto de vista do valor, conforme sua inserção nas relações sociais de produção. Em outras palavras, no processo de valorização do capital:

A profissão se institucionaliza dentro da divisão capitalista do trabalho, como partícipe da implementação de políticas sociais específicas levadas a efeito por organismos públicos e privados, inscritos no esforço de legitimação do poder de grupos e frações das classes dominantes que controlam ou têm acesso ao aparato estatal. Na operacionalização de medidas instrumentais de controle social, o emprego de técnicas e tecnologias sociais é largamente utilizado, enquanto meios de influenciar a conduta humana, adequando-a aos padrões legitimados de vida social, manipulando racionalmente os problemas sociais, prevenindo e canalizando a eclosão de tensões para os canais institucionalizados estabelecidos oficialmente. Entre essas tecnologias encontra-se o Serviço Social (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 119).

Em razão disso, o Serviço Social necessita de uma formação crítica e fundamentada, na qual o estágio supervisionado não deve se limitar à experiência prática isolada, mas sim, configurar-se como um espaço de reflexão e análise das determinações sociais que atravessam a profissão, afastando-se da mera execução de tarefas técnicas, mas compreendendo as implicações ético-políticas presentes no exercício profissional.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, em 1996, o estágio supervisionado passa a ser reafirmado como componente central da formação, concebido não apenas como aplicação prática, mas como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, fundamental para consolidar o perfil profissional crítico defendido pela categoria (CFESS, 2012).

A partir dessas diretrizes, o estágio assume um papel central na formação, consolidando-se como um espaço de articulação entre o conhecimento teórico e a realidade social. No entanto, é fundamental compreender que o estágio supervisionado em Serviço Social e a elaboração das Diretrizes Curriculares não podem ser dissociados da lógica mercadológica que marcou o Brasil no final da década de 1990 e segue influenciando o país ao longo do século XXI.

As atuais exigências da formação profissional, nos faz refletir acerca da relação entre educação e trabalho, principalmente, em um contexto onde as universidades são obrigadas a atender às exigências do mercado informatizado e globalizado, ao mesmo tempo, em que o Brasil atravessa um dos mais acelerados processos de privatização do ensino superior, resultando em um enfraquecimento das universidades públicas e, conseqüentemente, do investimento na área da pesquisa (Lewgoy, 2010).

Nesse contexto, a estrutura e a dinâmica do estágio supervisionado ganham um importante destaque, uma vez que é moldado pelos interesses do mercado de trabalho e a sua precarização. Embora o estágio continue sendo central no debate acadêmico e na agenda das entidades representativas da categoria, é evidente que ainda necessita de respostas práticas, teóricas, políticas e legais para enfrentar os desafios contemporâneos (Hillesheim, 2016). Ou seja, apesar dos avanços, a profissão ainda não superou completamente os desafios anteriores, ao mesmo tempo em que enfrenta novos obstáculos.

O estágio supervisionado é um momento ímpar na formação profissional, caracterizando-se como um espaço de síntese e princípios da formação e do exercício profissional, com o/a estagiário/a como sujeito protagonista desse processo (Ferreira, 2019). Mais do que uma etapa obrigatória para conclusão do curso, é uma oportunidade de vivenciar as expressões da questão social, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, essencial para o exercício profissional.

A regulamentação do estágio no Brasil está definida pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, conhecida como Lei do Estágio. Essa legislação dispõe sobre a definição, as modalidades e as condições de realização do estágio, considerando-o como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho e voltado à

preparação para a vida profissional e cidadã. De acordo com a lei, o estágio deve estar integrado ao projeto pedagógico do curso e ao itinerário formativo do estudante, constituindo-se como espaço de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento de competências próprias da atividade profissional (Brasil 2008).

A Lei estabelece ainda duas modalidades de estágio: o obrigatório, definido como requisito para a obtenção do diploma e cuja carga horária está prevista no projeto pedagógico do curso; e o não obrigatório, que se configura como atividade opcional acrescida à carga horária regular, devendo, no entanto, assegurar as mesmas condições pedagógicas e de acompanhamento que o estágio obrigatório. Em ambos os casos, a lei reforça a necessidade de supervisão efetiva, por meio da articulação entre instituição de ensino, campo concedente e estudante, garantindo seu caráter formativo.

Para sua realização, a instituição campo de estágio deve assegurar os seguintes requisitos básicos: espaço físico adequado, sigilo profissional, equipamentos necessários, disponibilidade do supervisor de campo para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem, dentre outros requisitos, nos termos da Resolução CFESS nº 493/2006, que dispõe sobre as “condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social” (CFESS, 2008).

Requisitos necessários incluem a disponibilidade do supervisor de campo para acompanhar as atividades do(a) estagiário(a), “o campo de estágio é o lócus das atividades e ações desenvolvidas” (Ruiz, 2019). É importante destacar que a supervisão de campo e acadêmica é reconhecida como atribuição privativa do assistente social, devendo ser exercida por profissionais em pleno gozo de seus direitos e regularmente inscritos no CRESS (CFESS, 2008).

É direito do estudante ser orientado, visando qualificar seu processo de aprendizagem nas dimensões técnico-operativas, teórico-metodológicas e ético-política da profissão. Lewgoy (2010, p. 44) afirma que “investir na formação e na defesa de um espaço que possibilite aos acadêmicos uma prática reflexiva configura-se, pois, como movimento de valorização no sentido de um ensino de caráter emancipatório, comprometido politicamente com os processos sociais”. Isso significa que o estágio deve se constituir em um espaço de autonomia e criatividade na jornada desse processo de aprendizagem.

No entanto, o estágio supervisionado não está isento das contradições do sistema capitalista. Os donos do capital, por meio do estágio, muitas vezes corroem a relação de formação dos sujeitos, transformando-o em nicho de mercado. Essa precarização das condições de estágio pode não apenas fragilizar a formação acadêmica e ética dos(as) futuros(as) assistentes sociais, mas também influenciar negativamente na construção da

identidade de classe, dificultando a vinculação dos(as) estagiários(as) ao movimento sindical e contribuindo para processos de supressão de direitos trabalhistas (Caputi, 2021).

Embora tenha sido aprovada a Lei de Estágio em 2008, ainda era necessária uma política nacional que se consolidasse com as orientações das diretrizes para formação em Serviço Social, e com a promulgação da Lei de Estágio e da Resolução CFESS nº 533, que estabelece a supervisão direta, além dos desafios contemporâneos da formação profissional, a Política Nacional de Estágio (PNE) não poderia ser mais adiada.

A PNE, elaborada coletivamente em 2009 pela ABEPSS, representa um marco na formação em Serviço Social, especialmente no que se refere ao estágio supervisionado como componente pedagógico e formativo essencial. Construída como instrumento político de resistência, a PNE busca assegurar que o estágio não se reduza à mera execução de tarefas ou substituição de profissionais, mas constitua um espaço de aprendizado crítico, articulando teoria, prática, dimensão ética e política.

Em um cenário marcado pelo avanço do conservadorismo, pela precarização das relações de trabalho e pela mercantilização do ensino superior, a PNE estabelece princípios e diretrizes para a supervisão contínua e sistemática, a integração entre universidade e campos de estágio, o acompanhamento por supervisores acadêmicos e de campo, e a promoção de processos de investigação e intervenção que fortaleçam a formação profissional. Além disso, orienta a articulação coletiva da categoria e o fortalecimento de espaços de debate, como fóruns de estágio, visando garantir um projeto de formação alinhado ao projeto ético-político do Serviço Social, comprometido com a emancipação humana, a justiça social e a qualidade da educação.

Portanto, é evidente a necessidade de uma reflexão aprofundada acerca das orientações que direcionam a formação dos/as assistentes sociais. A aplicação dessas diretrizes destaca a necessidade de uma avaliação crítica de como o estágio supervisionado é planejado e realizado, bem como a relevância de garantir uma educação que não se deixe influenciar pelas pressões do mercado que ainda hoje colocam em risco a qualidade da educação e da prática profissional.

2.3.2 O SIGNIFICADO HISTÓRICO DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL

Como discutido anteriormente, o estágio em Serviço Social, por sua natureza investigativa e interventiva, possibilita ao estudante desenvolver habilidades, compromisso e

construção da identidade profissional. Esse processo ocorre por meio da supervisão direta, que envolve o acompanhamento sistemático do supervisor de campo e acadêmico, seguindo planos elaborados em conjunto pela Unidade de Formação Acadêmica (UFA) e o campo de estágio. Atualmente, a supervisão se fundamenta na Lei 8662/93, no Código de Ética (1993), nas Diretrizes Curriculares (1996), na Resolução CFESS nº 533/2008, na Lei 11788/2008 e na Política Nacional de Estágio da ABEPSS (2010).

A gênese da supervisão de estágio em Serviço Social atravessa as dimensões: históricas, teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas que envolvem a profissão. Historicamente, a supervisão foi compreendida de diferentes formas, adquirindo diversos significados que acompanham a formação e o exercício profissional do Brasil, desde as primeiras escolas na década de 1930, perpassando pelos postulados tomistas e neotomistas, adotando uma perspectiva doutrinária da formação e do trabalho do assistente social, emergindo como o “ensino da prática” (Caputi, 2021).

A revisão da literatura sobre supervisão de estágio evidencia que a formação profissional tem sido historicamente marcada pela articulação entre prática e ensino, mediada por processos sistemáticos de supervisão. Embora Vieira (1979) faça uma análise em um processo de supervisão mais amplo, voltado para o ensino do trabalho nas organizações assistenciais, esse modelo de supervisão também influenciou o Serviço Social, incluindo a supervisão de estágio, como os implementados pelas *Charities Organizations*, ainda no século XIX.

Um processo de ensino e controle do trabalho existiu, com nomes diversos, desde que os primeiros homens executaram os trabalhos primitivos. [...] Na Inglaterra e nos Estados Unidos, no fim do século passado, as *Charities Organizations* dispunham de um grupo de supervisores, encarregados de treinar e orientar voluntários. Finalmente, quando se fundou, em 1898, a primeira Escola de Serviço Social, em Nova York, o sistema continuou para orientação das alunas; tal sistema foi aplicado por todas as Escolas que se fundaram depois no país (Vieira, 1979, p. 28-29).

Destaca-se que, embora já existissem práticas de orientação e treinamento, o conceito de supervisão ainda não havia sido formalizado. Conforme Vieira (1979), a definição mais antiga atribuída à supervisão é atribuída a Virgínia Robinson, em 1936, descrevendo-a como “processo educativo pelo qual uma pessoa possuidora de conhecimento e experiência prática toma a responsabilidade de treinar outra, possuidora de menos recursos técnicos” (Vieira, 1979, p. 30). Embora essa definição não se delimite especificamente a supervisão em Serviço Social, reflete o pensamento da época, enfatizando o treinamento prático como método de ensino e formação:

Virgínia Robinson apresenta a Supervisão como um método de ensino e treinamento prático que se apoia, de um lado, no conteúdo do processo de Serviço Social com Indivíduos e nos objetivos do treinamento específico para cada trabalhador social e, de outro, sobre a situação envolvendo duas pessoas no processo de aprendizagem: o supervisor e o supervisionado, apoiando-se nas teorias psicológicas da época e mostrando como este método de ensino leva a uma real formação profissional (Vieira, 1979, p. 30).

Com base nessa definição inicial de Virgínia Robinson, pode-se inferir que a supervisão começou a ser interpretada como uma prática educativa importante na formação profissional, porém, de maneira mais ampla, sem definições específicas no âmbito do Serviço Social. A perspectiva adotada pela autora, espelha a influência das teorias pedagógicas e psicológicas predominantes naquele período, focadas no treinamento do serviço.

Até o final da Primeira Guerra Mundial, o estágio era visto como uma forma de treinamento vocacionalmente prático, para as atividades específicas organizadas pelos serviços de Bem-Estar (Vieira, 1979). Nesse contexto, a supervisão assumia uma natureza mais administrativa do que pedagógica, onde o supervisor determinava “o quê” e “como fazer” (Vieira, 1979), priorizando a execução de tarefas, sem espaço para questionamentos ou reflexões críticas sobre a prática profissional.

Após a Segunda Guerra Mundial, entretanto, a formação de supervisores na Europa sofreu uma transformação significativa, impulsionada pela adoção da concepção americana do Serviço Social, que privilegiava abordagens de ajuda individual e grupal. Essa mudança ocorreu por meio de cursos específicos voltados para assistentes sociais que assumiriam a função de supervisores, promovidos no contexto das iniciativas de “Assistência Técnica” do governo americano. Em parceria com a ONU, essas ações viabilizaram a inserção de assistentes sociais americanos nos programas sociais internacionais, influenciando diretamente o modelo de supervisão adotado.

Conforme Vieira (1977), com o objetivo de atender à crescente demanda por supervisores capacitados, diversas Escolas de Serviço Social ofereceram seminários e cursos de extensão durante o verão, com duração de 4 a 6 semanas. Esses programas, destinados ao aperfeiçoamento profissional dos supervisores de estágio, foram amplamente solicitados pelas entidades da Bem-Estar, que se responsabilizaram pelo custeio das taxas e despesas dos seus supervisores.

Além disso, foram organizados seminários especializados em áreas como supervisão em Serviço Social de Casos e Serviço Social de Grupo, evidenciando a procura por maior especialização e qualificação técnica no campo (Vieira, 1977). Assim, o próprio Estado promovia a profissionalização do assistente social, expandindo suas áreas de atuação,

juntamente com a população que utiliza seus serviços, devido a novas maneiras de lidar com a questão social (Yazbek, 2019).

Durante a crise de 1930, nos Estados Unidos, muitos auxiliares sem treinamento profissional foram contratados pelos serviços assistenciais públicos, restando aos/as assistentes sociais responsáveis pelos serviços, a função de treinamento e capacitação desses profissionais, que mais tarde, ingressaram nas Escolas de Serviço Social:

[...] numerosos auxiliares remunerados que trabalhavam como Assistentes Sociais, estimulados pelos seus serviços, ingressaram nas Escolas de Serviço Social para receber formação profissional. A Supervisão que recebiam como auxiliares continuou quando alunos, e ao diplomar-se, muitos desejaram que esta Supervisão também lhes fosse dispensada no trabalho profissional, pelo menos nos primeiros tempos. Os Assistentes Sociais, supervisores da época, consideravam esta atitude como expressão da necessidade de apoio, visto a insegurança que acompanha sempre o início de uma vida profissional (Vieira, 1979, p. 29).

Essas transformações não só evidenciam como a supervisão foi sendo aperfeiçoada, mas também mostra que predominava a ideia de que o estágio se configurava como um treinamento prático de caráter vocacional. A aprendizagem acontecia diretamente na ação e no trabalho de campo, sendo amplamente adotada a concepção de “aprender fazendo”. Posteriormente, a supervisão passou a incorporar uma função educativa, influenciada pelas ideias de Bertha Reynolds e Mary Richmond:

Os primeiros livros descrevem a ideia que o Serviço Social no início tinha da Supervisão: *Supervision in Social Case Work*, de Virgínia Robinson, editado em 1936 pela University of North Carolina Press, e *Learning and Teaching Social Work*, de Bertha Reynolds, editado em 1942 por Farrar & Rinehart Inc., Nova York. Observa-se que ainda são válidos em muitas de suas partes para a época atual (Vieira, 1979, p. 29-30).

A supervisão começou a sofrer influência da psicanálise a partir da segunda década do século XX, com o supervisor assumindo funções de terapeuta em relação aos seus supervisionados (Lewgoy, 2010). O acervo sobre supervisão no Brasil, foi organizado entre 1947 e 1981, a partir de estudos feitos por três assistentes sociais: Helena Juracy Junqueira, Nadir Gouvêa e Balbina Ottoni Vieira (Lewgoy, 2010), revelando parte da história do Serviço Social brasileiro ao longo das referidas décadas.

Ao identificar o ano em que a bibliografia sobre supervisão foi produzida, verificamos que essa atividade foi impulsionada pelos demais órgãos gestados no período, visto que em 1946 foi fundado o Comitê Brasileiro da Conferência Internacional de Serviço Social (CBCISS). Esta organização abarcou, além de outras finalidades, a de agência divulgadora das produções nacional e internacional, bem como a renovação profissional junto aos profissionais de Serviço Social. Essa renovação constava no acordo entre Brasil e Estados Unidos, por meio da concessão de bolsas de estudos, com as quais os assistentes sociais realizavam as especializações. Esse dado é relevante tendo em vista que as professoras Nadir

Kfouri, especializada em Serviço Social de Casos, e Helena Iracy Junqueira, em Desenvolvimento da Comunidade, foram as primeiras assistentes sociais brasileiras a escrever sobre supervisão em Serviço Social (Lewgoy, 2010, p. 73).

Vieira (1979) aponta que, no Brasil, antes da institucionalização do Serviço Social em 1936, não havia um sistema formal de capacitação ou direcionamento para os voluntários envolvidos em projetos sociais. Desde o surgimento das primeiras instituições de ensino de Serviço Social, foi identificada a necessidade de supervisão de estágio para os(as) estudantes. Na década de 1940, a supervisão de estágio em Serviço Social começou a se destacar pela ênfase no vínculo entre supervisor e supervisionado, inaugurando uma nova etapa no processo de formação. Esta perspectiva enfatizava o papel de assistência do supervisor, cuja função não se limitava a orientar tecnicamente o(a) supervisionado(a), mas também a estabelecer um ambiente favorável para o aprendizado.

Apesar das mudanças, a interação entre supervisor e supervisionado ainda era majoritariamente pragmática, técnica e instrumental. A supervisão se concentrava mais na realização adequada das atividades e na aderência às exigências práticas do estágio do que na reflexão crítica sobre o trabalho profissional ou no desenvolvimento de um senso ético e político mais profundo. Este modelo espelhava o cenário histórico e social daquele período, quando a formação em Serviço Social estava em fase de consolidação, com o objetivo de satisfazer as necessidades das instituições onde o serviço social atuava, que priorizavam a tecnicidade em detrimento de uma perspectiva crítica, e uma atuação voltada à adaptação e integração ao meio social.

Em 1948, surgiram as primeiras iniciativas formais para a formação de supervisores de estágio em Serviço Social. O Instituto Social organizou o primeiro curso, que foi destinado a dez assistentes sociais, “ministrado pela assistente social Maria Josephina R. Albano, com o seguinte programa; ‘Conceituação da Supervisão, Instrumentos Utilizados, Técnicas de entrevista e Relacionamento supervisor-supervisado’ ” (Vieira, 1977, p. 25).

Durante a década de 1950, as Escolas de Serviço Social do Rio de Janeiro e de São Paulo ampliaram essa capacitação, proporcionando cursos parecidos com uma perspectiva mais ampliada do conteúdo. Normalmente, esses cursos envolviam palestras, debates e materiais mimeografados, que serviram como guias durante o período do curso (Vieira, 1977).

Nesse contexto, em 1952, Genevieve Ryan, ao ministrar um curso no Brasil, trouxe uma importante contribuição ao conceituar a supervisão como “um processo pelo qual o supervisor ajuda o Assistente Social ou o estudante a desenvolver suas habilidades e conhecimentos, através da prática do Serviço Social” (Vieira, 1979, p. 31). Essa definição

reforçou o objetivo central da supervisão: proporcionar suporte técnico e pedagógico que permitisse ao supervisionado aprimorar suas competências profissionais e aplicar os conhecimentos teóricos na prática.

Nas décadas de 1940 e 1960, o tecnicismo e o metodologismo no Serviço Social são característicos e se refletem na supervisão de estágio, com uma perspectiva humanista, imaginando o indivíduo capaz de se autorrealizar, autopromover, mantendo a ordem moral e a ética burguesa (Caputi, 2021).

Entre 1970 e 1971, o Departamento de Serviço Social da PUC/RJ organizou dois cursos formais de supervisão, com seis meses de duração, que incluíam parte teórica e prática. Esses cursos foram documentados na série de Documentos CBCISS, nº 45, de 1972, que representaram um marco na consolidação da supervisão como um elemento essencial na formação de assistentes sociais brasileiros (Vieira, 1977).

Em 1973, a Universidade de Columbia, em Nova York, lançou um curso de supervisão em nível de doutorado (Vieira, 1977). Esse avanço a nível internacional refletiu o reconhecimento da supervisão como uma área de conhecimento e prática que requer aprofundamento acadêmico e técnico. As mudanças impactaram a estrutura e os objetivos do estágio, resultando em uma nova organização desse componente na formação do assistente social:

Assim, propôs-se o desenho de uma outra lógica de organização: o que em décadas passadas se constituía em quatro semestres de supervisão de estágio alterou-se para um período que hoje é variável nas grades curriculares, entre seis meses a dois anos. Tornou-se, pois, claro que no projeto político-pedagógico a função terminal representada exclusivamente pelo estágio foi deslocada para uma função processual, com a inclusão de outras disciplinas e atividades que, no decorrer do curso, abordam a inserção do aluno na prática interventiva (Lewgoy, 2010, p. 89-90).

Intrinsecamente ligada ao projeto de formação profissional no Brasil, a supervisão de estágio reflete uma relação de reciprocidade que abrange elementos políticos e organizacionais da profissão. Esta conexão é estabelecida pelo conjunto CFESS (Conselho Federal de Serviço Social)/CRESS (Conselho Regional de Serviço Social), pela ENESSO (Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social) e ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social). Através dos fóruns consultivos e deliberativos dessas entidades, são definidos os percursos para a elaboração da formação profissional e os procedimentos necessários para assegurar a prática profissional em consonância com o projeto ético-político da profissão.

Na década de 1980, no contexto da redemocratização, a categoria profissional fortaleceu a defesa do estágio supervisionado como dimensão essencial da formação. Nos

anos 1990, com a aprovação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), a supervisão foi reafirmada como atribuição privativa do assistente social, central na articulação entre teoria e prática, a partir de uma perspectiva crítica.

A partir dos anos 2000, tornou-se ainda mais clara a necessidade de cooperação entre as entidades representativas da categoria, particularmente na defesa do projeto de formação e da supervisão direta e competente. Vários elementos favoreceram essa intensificação, como o crescimento dos cursos de Educação a Distância (EAD), que trouxe desafios para a qualidade da educação profissional, especialmente no que se refere à execução de estágios supervisionados conforme as Diretrizes Curriculares. Ademais, a Lei Federal no 11.788/2008, que estabelece as normas para os estágios, apresentou contradições ao, por um lado, parecer progressista, mas, simultaneamente, intensificar processos de precarização na educação e no trabalho:

Avançamos qualitativamente para ampliar e fortalecer a relação trabalho e formação, ainda que tenhamos muito para avançar e construir face aos constantes e novos desafios cotidianos, com destaque para os ataques de desqualificação do processo formativo atrelados à desvalorização profissional orquestrada para a reconfiguração do perfil do (a) assistente social no Brasil, pelos quais o Estado, historicamente, não legitima a educação como direito social e incorpora a política de educação aos vieses de mercado urdindo a lucratividade (Caputi, 2021, p. 135).

Embora existam esses obstáculos, a supervisão persiste como fundamental no processo de formação profissional em Serviço Social. A supervisão deve ser entendida como um movimento dialético da prática profissional, com o objetivo de unir teoria e prática e aprofundar o entendimento das batalhas e resistências presentes na profissão, de acordo com a Resolução CFESS no 533/2008 e a Política Nacional de Educação. A supervisão no Serviço Social é uma herança na formação profissional, alinhada às Diretrizes Curriculares e baseada nos acontecimentos que influenciaram sua trajetória. Ela permanece como um momento importante para reflexão crítica, capacitação técnica e resistência aos desafios estruturais e conjunturais que afetam a profissão.

2.3.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: UM PANORAMA A PARTIR DAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Discutir o estágio supervisionado em Serviço Social é indispensável para a profissão, uma vez que representa um momento privilegiado de articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e a vivência do exercício profissional. Mais do que uma exigência

curricular, oportuniza a aproximação entre a academia e as instituições, promovendo reflexões acerca do cotidiano profissional e dos desafios e dinâmicas do mundo do trabalho.

Com o intuito de compreender como essa temática tem sido abordada em produções acadêmicas, realizou-se uma busca por teses e dissertações disponíveis em nível nacional, a partir das informações disponíveis no catálogo de Teses e Dissertações do site da CAPES¹⁴. Esse levantamento teve como objetivo identificar tendências, lacunas e contribuições relevantes para o debate sobre a formação na área. Para isso, as produções foram pesquisadas a partir das palavras-chave: Serviço Social, Estágio Supervisionado, Formação Profissional. Logo abaixo, são apresentados os resultados obtidos, organizados em um Quadro que sintetiza as principais produções encontradas.

Quadro 3: Teses sobre formação profissional e estágio supervisionado em serviço social no Brasil

TESES	ANO	PALAVRAS-CHAVE	UNIVERSIDADE
A SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL	1992	NÃO LOCALIZADO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL SOB A ÉGIDE DO NOVO CURRÍCULO NA FHDSS - UNESP	2004	SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; PROJETO PEDAGÓGICO; CURRÍCULO; PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL - UM INSTIGANTE DESAFIO	2006	ENSINO; TRABALHO; ASSISTENTE; SOCIAL; ESTÁGIO; SUPERVISIONADO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)
SERVIÇO SOCIAL E SUPERVISÃO DE ESTÁGIO: SABERES, FORMAÇÃO, TEMPORALIDADES	2008	EDUCAÇÃO; ABORDAGEM ERGOLÓGICA; ESTÁGIO SUPERVISIONADO; TRABALHO E USO DE SI; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; SERVIÇO SOCIAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)
DIMENSÕES E LIMITES DA SUPERVISÃO ACADÊMICA DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL	2011	ESTÁGIO SUPERVISIONADO; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; SUPERVISÃO DE ESTÁGIO; MEDIAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)
SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL: TEMPOS DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL	2014	SERVIÇO SOCIAL. SUPERVISÃO DE ESTÁGIO. TRABALHO PROFISSIONAL. FORMAÇÃO PROFISSIONAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA

¹⁴ Os levantamentos foram realizados a partir de dissertações e teses identificadas com as palavras-chave “formação”, “estágio”, “supervisão”, associadas ao Serviço Social. Dessa forma, podem existir outros trabalhos de mestrado e doutorado sobre as temáticas, mas não associados a essas palavras, ou que não estejam disponíveis no site do Catálogo de Teses da CAPES

			FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)
O ESTÁGIO E A SUPERVISÃO NO PROCESSO FORMATIVO DOS ASSISTENTES SOCIAIS: A CENTRALIDADE EM QUESTÃO	2016	SERVIÇO SOCIAL, FORMAÇÃO PROFISSIONAL, ESTÁGIO SUPERVISIONADO, SUPERVISÃO DE ESTÁGIO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)
PERSPECTIVA DA CENTRALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: QUESTÕES PRESENTES E LATENTES	2016	ESTÁGIO SUPERVISIONADO; SERVIÇO SOCIAL - FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO CEARÁ	2018	FORMAÇÃO PROFISSIONAL; ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO; SERVIÇO SOCIAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
SUPERVISÃO ACADÊMICA DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL: POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	2018	SERVIÇO SOCIAL; SUPERVISÃO ACADÊMICA.; EDUCAÇÃO; TRABALHO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO SERVIÇO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	2023	FORMAÇÃO PROFISSIONAL; ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO; SERVIÇO SOCIAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)
AS DIMENSÕES DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL: UM ESTUDO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO TRABALHO SOCIOJURÍDICO	2023	SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; SUPERVISÃO DE ESTÁGIO; DIRETRIZES CURRICULARES 1996; POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO; EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no site do Catálogo da CAPES.

Ao examinar o Quadro 3, observa-se que a primeira tese relacionada à formação profissional e ao estágio supervisionado em Serviço Social, que consta no site da CAPES, foi produzida em 1992, enquanto a mais recente é de 2023. Há um aumento do número de produções sobre a temática após 2008, ano da Lei Nacional do Estágio (Nº 11.788/2008), e em 2010, ano da publicação da Política Nacional de Estágio da ABEPSS, que traz os princípios norteadores para a realização do estágio em Serviço Social com qualidade para a formação profissional. Essas normativas reforçam o debate a respeito da centralidade do estágio, como revela o aumento do número de produções acadêmicas após esses marcos, que evidenciam a mobilização da categoria profissional em aprofundar esse debate.

As produções abordam aspectos variados da formação e do estágio supervisionado, incluindo: Histórico e normas; Mundialização do capital e seus efeitos no Serviço Social; Dimensões contemporâneas e desafios no contexto neoliberal; Reflexões sobre as

potencialidades e limites do estágio supervisionado. O levantamento pode servir de base para compreender as diferentes abordagens de dados sobre o tema, desde sua orientação até os desafios enfrentados no contexto atual.

As teses mais recentes apresentam discussões sobre precarização, expansão mercantil e desafios contemporâneos, alinhadas às mudanças recentes no mercado educacional e de trabalho. Esse quadro aponta a necessidade de mais estudos regionais sobre o tema, particularmente no Piauí, contribuindo para preencher lacunas existentes na literatura.

O detalhamento das teses também revelara um dado significativo para a análise: das 12 produções encontradas sobre o tema, 10 são de Universidades da Região Sudeste do país, conforme o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Distribuição regional das teses de Doutorado sobre formação profissional e estágio supervisionado em serviço social no Brasil

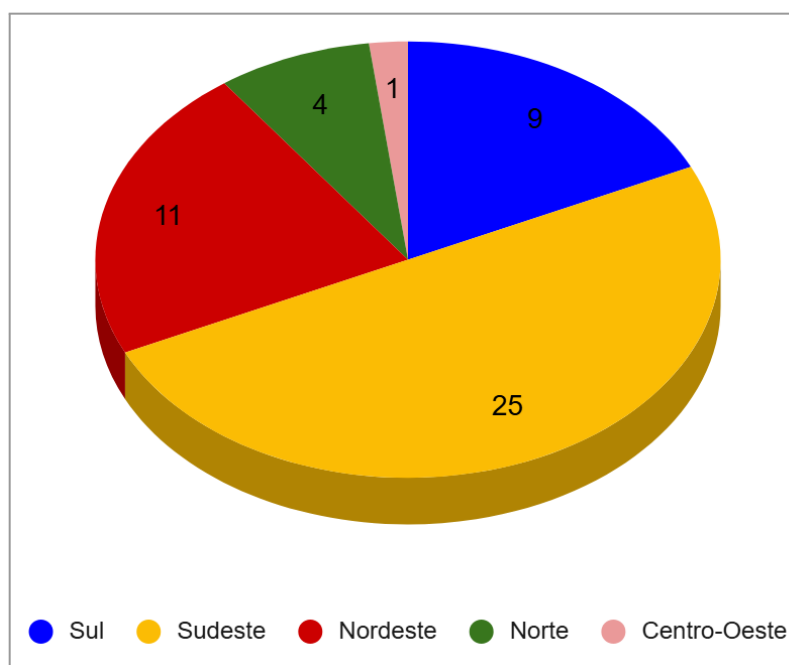


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no site do Catálogo da CAPES.

Conforme o Gráfico 1, apenas duas Teses não foram produzidas na Região Sudeste do Brasil, sendo uma no Sul e a outra no Nordeste. A maioria está situada nas Universidades do estado de São Paulo, o que reflete uma lacuna na produção acadêmica sobre o tema em outras regiões do Brasil. O Sudeste domina a produção acadêmica, enquanto outras regiões são sub-representadas. Isso aponta para a necessidade de ampliar estudos em outras regiões e estados, como o Piauí.

No que trata das Dissertações, há um aumento dessas produções a nível nacional, ao todo foram encontradas 50 obras¹⁵ (APÊNDICE A), sendo possível constatar que as dissertações desde 1990, revelam um histórico de mais de três décadas de interesse acadêmico na área. Além disso, houve um crescimento de publicações a partir dos anos 2000, o que indica um aumento no debate sobre a formação profissional, estágio e supervisão no Serviço Social, possivelmente relacionado às mudanças no mercado de trabalho e às mudanças na Política Educacional. O Gráfico 2 a seguir mostra a distribuição regional das dissertações de Mestrado que tratam da formação profissional e do estágio supervisionado:

Gráfico 2: Distribuição regional das dissertações de Mestrado sobre formação profissional e estágio supervisionado em serviço social no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no site do Catálogo da CAPES.

Semelhante ao quadro anterior, as Universidades da região Sudeste, especialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, lideram a produção acadêmica. Isso demonstra um grande desafio para os pesquisadores da categoria: a desigualdade na produção do conhecimento, com a necessidade de descentralizar e promover pesquisas em regiões historicamente menos representadas, como o Norte e o Nordeste. Esses dados reforçam a necessidade de fomentar

¹⁵ Isso pode ser explicado pelo fato de existir um número maior de Programas de Pós-Graduação (PPGs) que ofertam o mestrado em Serviço Social quando se compara aos programas de doutorado. Além disso, é importante observar que o surgimento de programas de doutorado em Serviço Social é relativamente mais recente na maioria dos estados brasileiros, sendo os programas mais antigos localizados na Região Sudeste, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro.

estudos que abordem as particularidades regionais, uma lacuna que a presente investigação busca preencher.

Com o objetivo de entender melhor os debates e publicações da categoria relacionados ao tema, foi realizado levantamento na revista *Serviço Social & Sociedade*¹⁶(APÊNDICE B), procurando artigos e reflexões que pudessem contribuir para a sua investigação. Buscou-se compreender como os temas ligados à formação profissional e à supervisão no Serviço Social foram tratados ao longo dos anos, assim como identificar o que já foi produzido sobre essas questões. Nesse sentido, foram localizados 57 artigos¹⁷ com base nos títulos, palavras-chave (Serviço Social, Estágio Supervisionado, Formação Profissional) e resumos.

Ao longo de 45 anos de existência da revista, em 19 edições (1980, 1983, 1985, 1988, 1991, 1993, 1996, 1997, 1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2012, 2017 e 2018), não foi publicado nenhum artigo relacionado ao Estágio Supervisionado e à Formação Profissional em Serviço Social. Olhar para os artigos sobre a temática estudada, é perceber que, embora a Formação Profissional tenha sido um tema constante desde o início, o debate sobre o Estágio Supervisionado teve uma presença mais tardia e pontual, sugerindo que sua consolidação como objeto de discussão acadêmica ocorreu de forma gradual.

A análise dos artigos publicados nas diversas edições da revista mostra que tanto a Formação Profissional quanto o Estágio Supervisionado são assuntos fundamentais para o Serviço Social, apesar de terem recebido destaques diferentes ao longo dos anos. A persistência de discussões sobre a formação evidencia sua relevância para o aprimoramento teórico e metodológico da profissão. Por outro lado, as discussões acerca do Estágio Supervisionado evidenciam um aumento na preocupação com a qualidade deste elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem.

O Estágio Supervisionado desempenha papel estratégico na formação em Serviço Social, ao articular teoria e prática e desenvolver competências ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas, constitutivas da profissão (Lewgoy, 2010). A dimensão ético-política enfatiza o compromisso com direitos e a finalidade da ação; a teórico-metodológica articula teoria e método; e a técnico-operativa permite concretizar a ação profissional.

¹⁶ A escolha pela Revista *Serviço Social & Sociedade* se deu por ser uma das principais referências acadêmicas no campo, seguindo a orientação de valorizar a produção acadêmica e profissional dos assistentes sociais e pesquisadores de campos correlatos, acompanhando o progresso sócio político do Serviço Social e de suas entidades representativas, contribuindo de maneira relevante para o progresso acadêmico e profissional do campo.

¹⁷ Destaca-se que as edições da revista disponíveis na internet abrangem apenas o período a partir de 2010. Para acessar as edições publicadas entre 1979 e 2009, foi necessário recorrer ao acervo do Programa de Extensão “Memória do Serviço Social no Piauí”

No Brasil, a formação acadêmica em Serviço Social se transformou ao longo das décadas, refletindo contextos políticos, sociais e econômicos, bem como mudanças teóricas e metodológicas (ABEPSS, 2004; Netto, 2016). Compreender essa trajetória — desde as primeiras escolas na década de 1930, passando pelo Currículo Mínimo de 1982 e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 — é essencial para analisar os desafios contemporâneos e orientar a formação profissional atual.

Esses processos indicam que a realidade profissional atravessou inúmeras transformações: o conservadorismo, que por décadas marcou a realidade social, foi significativamente enfraquecido; as organizações políticas da profissão passaram por um processo de redimensionamento, e amplos segmentos da categoria se aproximaram de movimentos sociais populares; as instituições acadêmicas e profissionais começaram a dialogar e a interagir de maneira mais intensa com os setores progressistas do Serviço Social Latino-americano; a grade curricular foi reformulada; a formação pós-graduada se consolidou; as práticas profissionais se diversificaram; o pluralismo político e teórico passou a ter legitimidade dentro da profissão, além de outras série de eventos que transformaram profundamente o Serviço Social brasileiro (Netto, 2016).

Conforme apontam Iamamoto e Carvalho (2014), a expansão dos serviços sociais no século XX está estreitamente associado ao desenvolvimento das noções de cidadania, no entanto, esses direitos só alcançaram o devido reconhecimento à medida em que o Estado se torna mais ativo no enfrentamento das expressões da questão social. Compreender o Serviço Social demanda a análise sobre a questão social, objeto de atuação profissional. Entende-se a questão social como indissociável da sociabilidade da sociedade de classes e de seus antagonismos, abrangendo as lutas políticas e culturais contra as desigualdades produzidas socialmente, dentro de cada particularidade nacional, conduzida pelo desenvolvimento desigual e combinado, onde convivem as temporalidades históricas diversas (Iamamoto, 2018).

O percurso desenvolvido neste capítulo permitiu compreender a formação em Serviço Social no Brasil como um processo historicamente determinado, atravessado pelas transformações do Estado, das políticas educacionais e das disputas em torno dos projetos profissionais que se consolidaram ao longo do século XX. Ao resgatar os fundamentos históricos e teórico-políticos da profissão, bem como o papel do estágio supervisionado e da supervisão como dimensões centrais da formação, evidenciou-se que tais elementos não se constituem de forma homogênea, mas assumem configurações distintas conforme as mediações institucionais, regionais e socioeconômicas nas quais se materializam.

Assim, embora o debate nacional ofereça referências fundamentais para a compreensão da formação profissional e de seus marcos normativos e políticos, torna-se imprescindível deslocar o olhar para as particularidades regionais, de modo a apreender como esses projetos se expressaram concreta e contraditoriamente em realidades específicas. É nessa direção que se insere o capítulo seguinte, que analisa a formação em Serviço Social no Nordeste e, em especial, no Piauí, buscando compreender como as determinações gerais do processo formativo brasileiro se articularam às singularidades da formação sócio-histórica regional, às expressões da questão social e às disputas que marcaram o surgimento e a trajetória do curso de Serviço Social na UFPI.

CAPÍTULO 3: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO NORDESTE E NO PIAUÍ: TRAJETÓRIA, PARTICULARIDADES E DESAFIOS

O passado não é tão passado ainda.

Maria Cristina de Queiroz Nobre

Este capítulo tem por finalidade analisar a formação em Serviço Social no Nordeste e, de modo particular, no Piauí, considerando as mediações históricas, sociais e políticas que conformaram as especificidades regionais da profissão. Parte-se do pressuposto de que a formação profissional, embora orientada por diretrizes nacionais, assume expressões singulares quando inserida em realidades marcadas por desigualdades estruturais, distintos padrões de desenvolvimento regional e formas específicas de enfrentamento da questão social.

Inicialmente, recupera-se o processo de surgimento das primeiras escolas de Serviço Social no Nordeste, destacando as disputas ideológicas e os projetos de formação que marcaram sua constituição. Em seguida, analisa-se a formação sócio-histórica do Nordeste e do Piauí, evidenciando as particularidades da questão social que atravessaram o surgimento da profissão na região e influenciaram o perfil da formação acadêmica e do exercício profissional.

Na sequência, o capítulo aborda a trajetória do Serviço Social no Piauí e o surgimento do curso na Universidade Federal do Piauí, compreendendo-o como parte de um movimento mais amplo de interiorização e expansão do ensino superior, mas também como resultado de demandas sociais e institucionais específicas do estado. Por fim, realiza-se um mapeamento das produções acadêmicas locais sobre formação profissional e estágio supervisionado, evidenciando os avanços, limites e lacunas do debate no contexto piauiense. Esse conjunto de análises permite apreender as particularidades regionais da formação em Serviço Social, criando as condições analíticas para, no capítulo seguinte, aprofundar o estudo do estágio supervisionado na UFPI em sua dimensão histórica e institucional.

3.1 FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA NO NORDESTE E A CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL NA REGIÃO

Ao final do século XIX, o sistema político do Nordeste passou por mudanças significativas muito distintas do que se conhecia até o momento. Isso acontece porque a

aristocracia rural nordestina, que havia exercido papel central na constituição do sistema político nacional, começa a perder seu poder e influência. Esse declínio está relacionado diretamente à mudança do eixo econômico do Brasil em direção ao Centro-Sul, impulsionado pela crise da produção açucareira no mercado internacional e pela crescente valorização do café na economia nacional.

De acordo com Oliveira (1981), o “velho” Nordeste açucareiro, de passagem para as outras formas burguesas de produção e apropriação do valor, manteve-se intocado até a década de 1950. A industrialização que tomou de conta dos antigos “engenhos” de açúcar e os transformou em usinas, iniciou-se nos últimos anos do século XIX e se esgotou nas primeiras décadas do século passado. Por outro lado, a implementação do setor têxtil foi suspensa pelos motivos e fatores que também contribuíram para restringir o progresso da própria industrialização na área do café: por causa da repetição e subordinação aos interesses do capital comercial e financeiro inglês norte-americano.

De forma analítica, é possível identificar dentro desse processo mais amplo de transformação social alguns movimentos mais específicos. Na economia, observa-se a substituição progressiva de um modo de produção tradicional, com características pré-capitalistas, por outro alinhado aos princípios industriais e capitalistas. Esse cenário marca o início de um processo gradual de perda de protagonismo político da região, processo que ajuda a compreender as alterações políticas e econômicas vivenciadas pelo Nordeste ao longo do século XX.

No plano das classes sociais, essas mudanças implicaram no declínio da antiga aristocracia rural senhorial, gradativamente substituída por uma burguesia rural ligada às usinas. Paralelamente, no campo político ocorreu um processo lento de enfraquecimento dos chamados “clãs eleitorais” e o enfraquecimento das estruturas políticas eleitorais. É preciso compreender que essa realidade se deve à forma como o poder familiar no Brasil está relacionado à forma de colonização dos portugueses, onde a Coroa Portuguesa distribuiu as terras que formaram os grandes latifúndios e as sesmarias, esquema que possibilitou a ocupação do país a partir do Nordeste, que possibilitou a limitada e excludente distribuição do poder político na região (Nobre, 2019).

No Nordeste, o traço que compõe a hegemonia burguesa no Brasil possui peso e dimensão diferenciados: o poder político esteve desde cedo marcado pela expressão familiar, como já referido. Dada a importância da esfera local, as disputas entre chefes políticos ocorriam tanto por terra, símbolo de riqueza e poder, quanto pelo comando da esfera administrativa desde os primeiros momentos da colônia (Nobre, 2019, p. 131).

Essas transformações econômicas, políticas e sociais foram acompanhadas por um processo mais amplo de secularização, onde os valores tradicionais foram progressivamente perdendo legitimidade, ao mesmo tempo em que os interesses individuais passaram a ganhar maior evidência. Nessa conjuntura, a agroindústria açucareira, em crise desde o final do século XIX, tratou de se reinventar para manter sua relevância. Embora os primeiros sinais de renovação tenham surgido no início do século XIX, é somente na passagem para o século XX que essa transformação se intensifica.

Esse movimento não deve ser compreendido apenas como uma simples superação de um antigo modelo por estruturas modernas, mas sim como uma reestruturação das relações de poder e de produção que mantiveram o Nordeste a um lugar de subordinação dentro da lógica do capitalismo dependente. Segundo Oliveira (2003), o chamado “subdesenvolvimento” não se explica a partir de um suposto atraso natural dessa região, mas sim como um produto direto da expansão capitalista, que colocou o Nordeste em uma posição de reserva de acumulação primitiva do sistema global.

Dessa forma, a modernização vivenciada no Nordeste no início do século XX, com a ampliação da agroindústria açucareira e o fortalecimento das novas frações burguesas, inaugurou uma nova lógica de acumulação, submetendo as classes populares a novas formas de exploração e dependência, sem romper com as desigualdades históricas.

O deslocamento do eixo econômico para o Centro-Sul, estimulado pela crescente valorização da produção cafeeira e pelo avanço da industrialização, intensificou a marginalização política e econômica do Nordeste. Esse processo, longe de representar um simples desencontro entre regiões “avançadas” e “atrasadas”, revela, como destaca Oliveira (2003), a própria lógica de constituição desigual do capitalismo dependente brasileiro. Esse “subdesenvolvimento” nordestino não é apenas um vestígio de estruturas pré-capitalistas, pelo contrário, é uma construção da acumulação capitalista do país, estruturado pela articulação entre o mercado internacional e as elites econômicas e políticas locais.

A grande crise da agroindústria açucareira não significou o colapso da dominação das elites rurais, mas sim as transformou em uma burguesia rural usineira, adaptando-se aos novos interesses do capital. Essa reconfiguração do poder econômico foi acompanhada por uma lenta reorganização da estrutura política, marcada pela substituição progressiva da hegemonia agrário-exportadora pelo fortalecimento da burguesia urbana-industrial, especialmente após a Revolução de 1930.

A Revolução de 1930 marca o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira: o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da predominância na

estrutura produtiva de base urbano-industrial. Ainda que essa predominância não se concretize em termos da participação da indústria na renda interna senão em 1956, quando pela primeira vez a renda do setor industrial superará a da agricultura, o processo mediante o qual a posição hegemônica se concretizar é crucial: a nova correlação de forças, a reformulação do aparelho e da ação estatal, a regulamentação dos fatores, entre os quais o trabalho e o preço do trabalho, têm significado, de um lado, de destruição das regras do jogo segundo as quais a economia se inclinava para as atividades agrário-exportadoras e, de outro, de criação das condições institucionais para a expansão das atividades ligadas ao mercado interno. Trata-se, em suma, de introduzir um novo modo de acumulação, qualitativa e quantitativamente distinto, que dependerá substantivamente de uma realização parcial interna crescente (Oliveira, 2003, p. 24).

Nesse sentido, a crise da agroindústria açucareira e o processo de industrialização não representaram o rompimento com as estruturas de dominação historicamente consolidadas no Nordeste, mas sim uma reconfiguração das relações de poder em novos termos. Constata-se a permanência da lógica de concentração de riqueza e de poder, agora ajustados aos novos padrões de acumulação capitalista. A Revolução de 1930, portanto, inaugura uma nova era de organização política do país, contudo, sem extinguir as desigualdades estruturais que caracterizavam a formação social brasileira.

Acentuou-se o caráter seletivo e excludente do desenvolvimento, intensificando as contradições sociais que mais tarde seriam objeto das ações assistenciais, educacionais e políticas organizadas, em grande parte, pela Igreja Católica e suas instituições – entre elas, as primeiras Escolas de Serviço Social. Assim, a industrialização brasileira, como explica Oliveira (2003), não foi um projeto orientado para atender às necessidades sociais da população, mas uma estratégia voltada essencialmente para viabilizar a acumulação. “A que se deve isso? Simplesmente à razão - que não é difícil reconhecer se não se quer complicar o que é simples - de que a industrialização sempre se dá visando, em primeiro lugar, atender às necessidades da acumulação, e não às do consumo” (Oliveira, 2003, p. 33).

Em um primeiro momento, essa produção nacional concentrada em bens de consumo não duráveis destinados às classes populares, reforçou as contradições entre o crescimento econômico e a permanência da pobreza estrutural, especialmente no Nordeste. O modelo concentrador consolidou o caráter desigual da integração econômica regional, reproduzindo formas modernas de exclusão social e precarização do trabalho.

Esse panorama revela que as contradições do desenvolvimento capitalista no Brasil não podem ser explicadas apenas a partir das relações externas entre países centrais e periféricos, mas sim compreendidos, especialmente, pela luta de classes no interior da própria formação social brasileira. A permanência de estruturas oligárquicas no Nordeste, reconfiguradas sob as novas formas burguesas, expressam a capacidade de adaptação das

elites a um processo de modernização que não rompeu com as bases históricas da desigualdade, apenas as atualizou. Assim, o “subdesenvolvimento” nordestino não pode ser compreendido como mera defasagem histórica, mas como um produto concreto da inserção subordinada do Nordeste na lógica do capitalismo dependente.

É nesse panorama de permanências e reconfigurações que se insere o papel da Igreja Católica. Historicamente vinculada às classes dominantes, a Igreja acompanhou e participou desse processo de reorganização das estruturas sociais e políticas, atuando como mediadora entre os interesses das elites e o crescente descontentamento das massas populares. Como ressalta Mustafá (2021), a Igreja assumiu um protagonismo estratégico na formação de uma resposta conservadora à questão social, consolidando uma prática assistencial fundamentada no neotomismo e em princípios doutrinários católicos.

O interesse da Igreja Católica com a questão social, sobretudo no Nordeste, relacionava-se diretamente com o avanço das ideias marxistas e dos movimentos populares organizados. Na transição para o mundo moderno, a Igreja reconheceu que as tensões sociais e políticas emergentes se organizavam em torno de dois grandes polos teóricos: o capitalismo e o comunismo. A partir da compreensão dessa polarização, a Igreja buscou atuar como mediadora, tentando oferecer respostas próprias aos problemas sociais da época (Mustafá, 2021). Desde a promulgação da encíclica *Rerum Novarum* (1891), reconheceu-se o pauperismo como um problema social grave, no entanto, reafirmava a defesa da propriedade privada como fundamento inegociável.

Entretanto, conforme Iamamoto e Carvalho (2014), esse discurso tinha forte caráter doutrinário e apologético, baseado no pensamento católico europeu mais conservador e nas encíclicas papais. Colocava-se em oposição tanto ao comunismo quanto ao liberalismo, denunciando uma crise mais profunda enraizada na secularização dos valores socialmente aceitos. Assim, a aproximação da Igreja com a questão social não se limitava a preocupações humanitárias, mas expressava também uma estratégia de reposicionamento político diante da perda de fiéis e de privilégios históricos, articulando-se com os interesses de manutenção da ordem e de contenção das lutas sociais.

As críticas ao capitalismo, contidas nesta encíclica, assim como na *Rerum Novarum*, não se constituíam, entretanto, em ataque à própria natureza do sistema capitalista, mas a seus aspectos mais radicais, como direito absoluto e ilimitado à propriedade privada, à ganância exagerada e ao individualismo extremo do liberalismo. Mas, na verdade, o grande adversário da Igreja, era o comunismo, considerado um resultado do capitalismo sem limites. A restauração da ordem cristã tornava-se a solução ideal para os problemas econômicos e para os conflitos sociais e políticos, o que exigiria uma grande mobilização, não só da hierarquia, mas dos leigos cristãos, que passaram

a ser solicitados a desenvolver, dentro de seu meio, uma ação de reconquista (Vieira, 1992, p. 53).

Essa contradição revela o caráter conservador da intervenção católica: por um lado, apontava as mazelas sociais criadas pelo desenvolvimento capitalista; por outro, sustentava pilares que garantiam a continuidade da exploração e da desigualdade (Mustafá, 2021). O receio do crescimento das ideias marxistas entre os leigos, fez com que a Igreja intensificasse sua presença nos espaços de formação e ação social.

No campo do Serviço Social no Brasil, essa preocupação se expressou na fundação de Escolas de Serviço Social vinculadas diretamente à Igreja, como no caso da Escola de Pernambuco, a primeira escola de Serviço Social do Nordeste. Surpreendentemente, esses mesmos espaços, inicialmente destinados a consolidar uma formação conservadora, transformaram-se também em locais de adesão ao marxismo por parte de muitos estudantes e professores vindos do meio católico (Mustafá, 2021).

De acordo com Mustafá (2021), essas contradições foram sustentadas por uma estratégia filosófica: o neotomismo. Resgatou-se o pensamento de Tomás de Aquino e o atualizou diante das novas exigências históricas, funcionando como uma tentativa de garantir à Igreja um discurso intelectual coerente e competitivo no interior das disputas ideológicas da modernidade. Essa filosofia, articulada com o pensamento cristão, mobilizou-se para orientar a intervenção católica na questão social, incorporando seletivamente elementos de correntes adversárias, mas sempre submetendo-os à lógica teológica da Igreja (Mustafá, 2021).

No Nordeste, essa tendência nacional se reproduziu, embora com adaptações específicas às condições regionais. As primeiras instituições de Serviço Social e os projetos assistenciais na região refletiam os valores ético-religiosos do catolicismo, ao mesmo tempo em que respondiam às demandas sociais locais, como a pobreza extrema, a desigualdade agrária e os processos de urbanização. Dessa forma, a intervenção católica e a influência do neotomismo no Nordeste incorporaram elementos que evidenciam a articulação entre filosofia, religião e realidade social regional.

Por outro lado, a Ação Católica construiu uma estratégia de mobilização dos leigos no campo social, conectando práticas assistenciais à doutrina católica, e funcionando como instrumento direto de combate à influência marxista entre grupos sujeitos a maiores desigualdades sociais (Mustafá, 2021). A atuação no campo da assistência não era uma novidade para a Igreja, mas a modernização desse processo revelou uma articulação mais aperfeiçoada entre caridade, pedagogia religiosa e contenção política.

É diante desse cenário que surgiram as primeiras Escolas de Serviço Social no Nordeste, fortemente influenciadas pelo modelo franco-belga, alinhadas ao projeto de controle social mascarado pela filantropia cristã e orientadas pela perspectiva conservadora da Ação Católica. Entretanto, essa atuação não deve ser vista como isenta de contradições. A aproximação da Igreja com o proletariado gerou tensões internas e abriu espaço para que, mesmo no interior de instituições confessionais, surgissem as primeiras experiências críticas.

A emergência do Serviço Social no Nordeste não pode ser compreendida de maneira separada das particularidades do desenvolvimento capitalista na região. Como pontuado por Silveira Jr (2021, p. 15) “a emergência do Serviço Social supõe, em cada espaço onde germina e se consolida como instituição profissional, um mínimo de desenvolvimento das contradições sociais e políticas típicas do modo de produção capitalista dominado pela lógica monopolista”. Porém, essa consolidação não ocorreu de maneira homogênea em território nacional. Ao contrário do eixo Rio-São Paulo, onde a industrialização se consolidava já durante a década de 1930, o Nordeste se manteve ligado a uma estrutura agrária arcaica, dando seus primeiros passos na diversificação industrial que se fortalecia apenas em núcleos urbanos estratégicos como Recife e Salvador.

Essa desarmonia se manifesta no próprio processo de institucionalização do Serviço Social. Ao passo que as primeiras escolas do Sudeste foram criadas ainda durante a década de 1930, o Nordeste iniciou essa trajetória na década de 1940, com a criação da Escola de Serviço Social de Pernambuco (1940) e a Escola de Serviço Social da Bahia (1944). Essas instituições surgiram inicialmente como escolas isoladas, vinculadas a congregações católicas, sendo incorporadas às universidades somente em momento posterior (Vieira, 1992). Como destaca Silveira Jr (2021, p. 16), “acreditamos que o período mesmo de gestação do Serviço Social no Nordeste tenha atravessado o lapso temporal, no mínimo, das décadas de 1940-1950, para se concretizar”.

É importante destacar que esse processo de ampliação institucional se deu simultaneamente à intensificação das contradições geradas pela modernização desigual da economia regional. A mecanização da agricultura, o avanço do latifúndio e as crises recorrentes na economia açucareira resultaram em um volume de trabalhadores rurais carentes, obrigados a buscar refúgio nas cidades, tentando escolher, por um lado, a miséria extrema e, de outro, a emergência de espaços urbanos tensionados pelo “fenômeno da fome coletiva e específica que assolava os dois nordestes, o da mata e o das secas” (Silveira Jr, 2021, p. 20).

Se até aquele momento as ações do Estado eram pontuais e direcionadas em sua maioria para medidas emergenciais, como o combate às secas, esse cenário começa a se transformar a partir da segunda metade da década de 1950. A criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em 1959, sob a liderança de Celso Furtado, desencadeou uma nova fase de intervenção estatal. Conforme destaca Vieira (1992), até então “a intervenção do Estado na economia regional foi limitada aos períodos emergenciais, de ocorrência de secas, características da região e não assumiu formas diretas” (Vieira, 1992, p. 100). A SUDENE surge, assim, como resposta ao diagnóstico produzido pelo GTDN¹⁸, que vinculava os problemas regionais “às formas de organização econômica e ao atraso da região, bem como a um conjunto de políticas governamentais que teriam levado ao crescimento das disparidades regionais” (Vieira, 1992, p. 103).

O Nordeste, no período que antecedeu o Golpe de 1964, destacou-se como palco de intensa efervescência política e social. As Ligas Camponesas, os sindicatos rurais de orientação comunista, bem como a mobilização estudantil e urbana, conferiam à região um caráter estratégico na disputa de projetos societários, sendo vista pelas classes dominantes como uma ameaça à ordem vigente (Vieira, 1992; Lima, 2021).

Nesse contexto, o Estado buscou reforçar mecanismos de planejamento e controle social, entre os quais se destacou a SUDENE. Criada inicialmente como instrumento de desenvolvimento regional, a autarquia passou, após o golpe civil-militar, a assumir também funções de repressão e contenção, integrando-se à lógica da autocracia burguesa e voltando-se à neutralização dos movimentos sociais organizados, especialmente no campo (Vieira, 1992).

É nesse quadro que se insere a aproximação das Escolas de Serviço Social com a SUDENE. Ainda nos anos que antecederam o golpe, as instituições formadoras firmaram convênios com a autarquia, em busca de recursos para manutenção de atividades e para o custeio de projetos de extensão, sobretudo voltados ao desenvolvimento em áreas rurais e urbanas. Como destaca Vieira (1992, p. 196), “a aproximação à SUDENE foi facilitada pelas novas orientações do órgão, principalmente interessado na formação de quadros para o desenvolvimento industrial e do setor agrícola, assim como no apoio à população”.

Esse vínculo foi acentuado com a criação, em 1965, da Divisão de Ação Comunitária da SUDENE, que representou o primeiro programa de Desenvolvimento de Comunidade em escala regional e serviu como referência para a criação de órgãos congêneres em outras Superintendências de Desenvolvimento (Ammann, 1984). Desde sua origem, o Serviço Social

¹⁸ Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN), foi um órgão criado em 1958 com o objetivo de formular um plano de desenvolvimento para a região Nordeste do Brasil.

foi convocado a atuar na criação, estruturação e condução dessa Divisão, estabelecendo relações com as Escolas de Serviço Social.

A relação entre o Serviço Social e a SUDENE avançou significativamente ainda nos anos anteriores ao Golpe de 1964. Tendo como exemplo, a promoção do “Curso de Desenvolvimento Econômico e Desenvolvimento de Comunidade”, direcionado à formação de professores e técnicos com o objetivo de reforçar sua estratégia de atuação desenvolvimentista (Ammann, 1984).

Nesse processo, as Escolas passaram a incorporar a ideologia desenvolvimentista em seus currículos, ao passo em que buscavam solucionar suas dificuldades institucionais por meio dos convênios com a SUDENE. Entretanto, essa proximidade não significou homogeneidade entre os projetos políticos. No interior dessas relações, as tensões entre a concepção conservadora de Serviço Social, vinculada aos interesses do capital e do assistencialismo, e a emergência de perspectivas críticas, incentivadas pelo contato com as lutas populares e pelas influências teóricas marxistas, criaram um ambiente propício a disputas ideológicas. Como ressalta Silveira Jr. (2021), o Nordeste foi, naquele contexto, um verdadeiro laboratório de experiências inovadoras no Serviço Social, cujas tendências críticas e renovadoras viriam a ganhar força e expressão durante o ciclo autocrático instaurado após o golpe de 1964.

Até a primeira metade da década de 1960, os cursos de Serviço Social no Nordeste estavam assim distribuídos: aqueles inaugurados na década de 1940, nas capitais de Pernambuco (1940), Bahia (1944) e Rio Grande do Norte (1945); e aqueles criados na década de 1950, nas cidades de Fortaleza (1950), João Pessoa (1952), São Luís (1953), Aracaju (1954), Maceió (1957) e Campina Grande (1957). Tratava-se, em sua maioria, de instituições confessionais e particulares, mantidas por subvenções governamentais, instituições assistenciais nacionais, doações públicas e particulares, além das mensalidades das próprias alunas (Silveira Jr., 2021).

É nesse cenário de expansão da formação profissional na região que, posteriormente, se insere a criação do Curso de Serviço Social na Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 1977 (Ferreira; Silva; Guimarães, 2021). Em seu primeiro vestibular, ofertou 40 vagas, cuja turma concluiu em 1981. Atualmente, o curso disponibiliza 50 vagas por entrada, consolidando-se como uma referência nacional de formação qualificada em Serviço Social (Ferreira; Silva; Guimarães, 2021).

3.2 QUESTÃO SOCIAL, FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO PIAUÍ E O SERVIÇO SOCIAL

O estado do Piauí está localizado na região Nordeste do Brasil, fazendo fronteira com os estados do Maranhão, Ceará, Pernambuco, Bahia e Tocantins. É o terceiro maior estado do Nordeste em extensão territorial, com uma área de aproximadamente 251.529,186 km². Conforme o último censo demográfico em 2022 (IBGE), o Piauí possui 224 municípios, abrigando uma população estimada em cerca de 3,2 milhões de habitantes. A capital, Teresina, é a única do Nordeste que não está localizada no litoral, situando-se às margens dos rios Parnaíba e Poti. A economia piauiense é caracterizada pela atividade agrícola, com destaque para a produção de grãos, além da exploração de recursos naturais e de um crescente setor de serviços.

A evolução histórica piauiense se assemelha à própria história do Estado brasileiro, pela colonização e exploração de seu território, os conflitos com os povos originários, o uso da mão de obra escrava, a exploração de recursos naturais e atividades agropecuárias, além da influência da Igreja Católica presente na formação da sociedade. No entanto, o Piauí é marcado também por acontecimentos particulares que transformaram a sua estrutura social e econômica e têm repercussões na atualidade.

A colonização desse estado ocorreu durante os séculos XVII e XVIII, resultando em ocupações violentas com os povos originários e a formação de uma sociedade mercantil e escravista (Lima, 2020). Esse processo iniciou-se a partir da ocupação das terras nas margens dos rios Piauí, Canindé, Paraim e Gurguéia, logo depois atingindo também o rio Parnaíba, demonstrando que a colonização começou pelas regiões leste e sul do território, mas eventualmente se expandiu para o lado ocidental da bacia, entrando no território maranhense (Alves, 2003).

De acordo com Alves (2003), na década de 1670, um grupo de reideiros se estabeleceu no vale do rio Canindé e a partir dali se expandiu por grande parte do território que viria a constituir o atual estado do Piauí. Fundaram aproximadamente trinta fazendas de gado, localizadas principalmente às margens dos rios Canindé e Piauí, todas administradas por vaqueiros. Isso marca o povoamento da região e evidencia que a economia do piauiense era predominantemente rural e baseada na pecuária, com uma sociedade organizada em pequenos núcleos populacionais devido à vasta distância entre as fazendas.

É importante compreender que esses primeiros anos de ocupação territorial estão inseridos em um contexto de exploração colonial. A chegada dos europeus e a fundação das

fazendas ocorreram como parte de um esforço para colonização e exploração dos recursos naturais da região. A economia baseada na pecuária, implicava na utilização intensiva da terra e na exploração violenta dos povos originários, incluindo práticas de trabalho forçado e um apagamento da cultura desses povos. Além disso, a organização dessa sociedade escravista e dividida em núcleos populacionais espalhados pelas capitanias, devido à vasta distância entre as fazendas, pode ser considerada uma estratégia de controle e dominação.

O povoamento da região evidencia que a economia piauiense era predominantemente rural e baseada na pecuária, com uma sociedade organizada em pequenos núcleos populacionais devido à vasta distância entre as primeiras fazendas que se estabeleceram na região. É importante compreender que esses primeiros anos de ocupação territorial estão inseridos em um contexto de exploração colonial e dos recursos naturais da região.

A distribuição da população no território piauiense assumiu, historicamente, caráter disperso. As fazendas para criação de gado, principal atividade econômica da região nos séculos iniciais de sua formação, acabaram por condicionar o povoamento, fazendo com que este assumisse caráter centrífugo, onde a ditadura do ruralismo era notória (Castelo Branco, 2021, p. 69).

Nesse sentido, o isolamento na região e a comunicação limitada entre as demais fazendas e os centros urbanos litorâneos no período eram estratégicos para o controle e dominação. De acordo com Alves (2003), é somente no final do século XVII que surgiu a primeira povoação do Piauí, a freguesia de Nossa Senhora da Vitória - também chamada de Vila da Mocha - que foi elevada à categoria de vila na segunda década do século XVIII. É somente em 1762, que a Vila da Mocha é elevada à condição de cidade e capital da Capitania, passando a ser chamada de Oeiras.

Contudo, mesmo após a elevação de algumas freguesias à qualidade de Vila, ainda era escassa a urbanização que caracterizava o povoamento do Piauí, já que os habitantes permaneciam nas fazendas, com poucos optando pela vida nas cidades (Alves, 2003). Isso refletia não só os padrões de ocupação do território, mas também a ligação da vida econômica e social à atividade agrária e pecuária, de modo a se desenvolver o comércio de gado na região.

De acordo com Passos (2006), a pecuária piauiense, inicialmente formada pela necessidade de abastecimento de carne e animais de trabalho para a região açucareira, viu-se afetada pela crise econômica que impulsionou mudanças na estrutura produtiva. É somente com a transferência da capital de Oeiras para Teresina, em 1852, que “potencializava-se a produção agrícola, com o incentivo da navegação a vapor. Ainda assim, a ação foi insuficiente

para promover a integração da economia piauiense ao contexto internacional” (Lima, 2020, p. 12).

Esses elementos representam um processo histórico que não apenas moldou a economia do estado, mas também influenciou a sua estrutura social e cultural. Conforme Passos (2006), a elite formada durante esse período, beneficiada pelo afastamento da economia piauiense do restante da nação, desfrutava de certa autonomia em relação ao poder central da Colônia. Esse grupo, composto por posseiros, arrendatários e vaqueiros, apoiados em extensas redes de parentesco e solidariedade familiar, dificultava as tentativas de controle por parte dos governadores portugueses, sem comprometer o projeto de integração nacional da Coroa.

Esse processo refletia as dinâmicas do processo histórico e mostrava a influência da elite rural e patrimonialista na estrutura política, econômica e social do estado. Essa elite, consolidada durante a colonização e o desenvolvimento inicial da economia piauiense, expressa a lógica tradicionalista e patrimonialista descrita por Florestan Fernandes (2005):

Por aí se deu o solapamento progressivo do tradicionalismo vinculado à dominação patrimonialista e começou a verdadeira desagregação econômica, social e política do sistema colonial. Essa porção de senhores rurais tendeu a secularizar suas ideias, suas concepções políticas e suas aspirações sociais; e, ao mesmo tempo, tendeu a urbanizar, em termos ou segundo padrões cosmopolitas, seu estilo de vida, revelando-se propensa a aceitar formas de organização da personalidade, das ações ou das relações sociais e das instituições econômicas, jurídicas e políticas que eram malvistas e proscritas no passado (Fernandes, 2005, p. 45).

No Piauí, a estruturação da sociedade colonial em torno das propriedades rurais e laços familiares contribuiu para a autonomia dessas elites em relação ao poder central da Coroa Portuguesa. Esse cenário de isolamento econômico e social favoreceu a manutenção de formas tradicionais de autoridade e complicou a centralização administrativa e política. No entanto, conforme Fernandes (2005), o aprofundamento gradual do patrimonialismo ligado à dominação patrimonialista surgiu com as mudanças que ocorreram com a fragmentação do sistema colonial.

Essas mudanças aconteceram de maneira mais gradativa. Com o aumento da urbanização e a incorporação de padrões urbanos pelas elites rurais, essa secularização de seus pensamentos e aspirações, influenciaram não só o modo de vida das classes altas, mas também a reestruturação das relações sociais e das instituições econômicas e políticas. No Piauí, a mudança da capital de Oeiras para Teresina ilustra essa mudança, evidenciando um esforço de modernização econômica.

Nesse contexto, as alianças entre as famílias locais, cujos membros se alternavam nas diferentes esferas da administração pública, deram origem às "oligarquias". Essas oligarquias, fundamentadas na estrutura fundiária, conseguiram manter seu poder mesmo após a Independência, resistindo às mudanças sociais e políticas que ocorreram na sociedade brasileira e piauiense (Passos, 2006). De acordo com Farias (2020), essas oligarquias podem ser compreendidas como grupos que, mesmo diante dos efeitos de transição capitalista, preservaram as relações de produção não capitalistas, especialmente na zona rural, utilizando-se da posse de terras e do poder político, como estratégia de consolidar o seu controle.

Assim, as oligarquias piauienses fortaleceram seu domínio através de táticas que envolviam a posse da terra e a troca de poder entre os integrantes de suas famílias em diversos níveis da administração pública. Isso manteve uma estrutura de poder que se opôs às mudanças econômicas e sociais impulsionadas pela modernização, mantendo o estado numa posição de dependência econômica e de defasagem estrutural em relação à realidade nacional.

Nesse sentido, a formação dessas oligarquias, baseadas na rede de parentesco e controle das extensões de terra, permitiram que esses grupos mantivessem seu poder e influência ao longo dos séculos seguintes. Essa é uma estrutura estabelecida desde o período colonial, mas que também contribui para a manutenção social e econômica até os dias atuais, conforme observado em Moura:

[...] A Metrópole privilegiou os dominadores via estratégia de concessão de terras. Até hoje, através dessa estratégia do monopólio inicial da terra e de poder os descendentes das suas linhagens não sofreram nenhum processo significativo e desarticulador, nenhum processo de compreensão jurídica, social e cultural capazes de desarticulá-los estruturalmente de modo substancial, permanecendo quase todos com patrimônios e status quase inalteráveis no pólo dominador (Moura, 2014, p. 185-186).

Essa análise revela que a estrutura de poder e privilégio repercutiram profundamente na sociedade e na cultura do piauiense, já que essa estrutura vai além da posse de terra, mas reflete também no desenvolvimento de valores e comportamentos sociais. A manutenção dessa hegemonia por parte das oligarquias reflete também na mudança da capital do estado:

A transferência representava, mais que o poderio político das elites agrárias do Norte, a necessidade de encontrar uma alternativa de progresso para a região, estagnada com a paulatina perda de espaço da pecuária piauiense na economia nacional, de modo que a nova sede, na visão do presidente da Província, conselheiro José Antonio Saraiva, e daqueles que acalentaram esse desejo por sessenta anos, seria centro aglutinador da atividade produtiva, desempenhando a função de promover o desenvolvimento e reorientando o eixo econômico e as correntes de comércio (Passos, 2006, p. 27).

Dessa forma, a história piauiense é marcada por um jogo de forças que se esbarram nas raízes das oligarquias rurais e nas redes de parentesco que sustentavam seu poder. No século XIX, essa dinâmica refletiu-se, principalmente, no desenvolvimento educacional do estado, resultando na criação da primeira instituição de ensino superior do Piauí, como analisa Passos (2006, p.56): “A Universidade Federal do Piauí, mais que um bem público, era um bem em si mesmo, ou seja, um patrimônio a ser explorado para além dos fins educacionais e sociais aos quais se destinava, porquanto servia para estabelecer vínculos entre grupos políticos”. Desse modo, a instituição serviria não apenas como um espaço de formação profissional, mas também como um instrumento de manutenção e fortalecimento de poder das elites locais.

A educação superior no país é marcada por uma relação intrínseca com as estruturas de poder, que se reorganizam constantemente para manter sua influência, realidade que também se faz presente no Piauí. Esse é um reflexo do que Chauí (2001) descreve como marcas da sociedade colonial escravista, “cultura senhorial”, que significa que a sociedade brasileira é centrada na hierarquia familiar e isso reflete em vários aspectos, onde “as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência” (Chauí, 2001, p. 13).

No entanto, de acordo com Martins (2002), a elite possuidora do poder não enxergava vantagens na criação de universidades, por esse motivo, a educação superior ainda era restrita a uma elite reduzida. Com o início do século XX e a consolidação da República, houve avanços na democratização do acesso à educação superior. Novas instituições de ensino foram criadas, como algumas universidades federais, e foram implementadas políticas de expansão e diversificação do ensino superior. Esses avanços podem ser atribuídos a uma combinação de fatores históricos, políticos e sociais.

No referido século, a Universidade Federal do Piauí se torna um símbolo da modernização do estado, mas, ao mesmo tempo, demonstra a persistência das antigas estruturas de poder. As mudanças econômicas no país no período estavam desiguais devido às demandas de expansão e acumulação imperialista. No Nordeste, os investimentos financeiros se concentravam principalmente nas áreas de interesse para a expansão do capital, enquanto em alguns estados o crescimento era mais lento.

Em outras palavras, houve um significativo investimento em industrialização e urbanização em alguns estados do Nordeste, no entanto, concentrados em áreas consideradas mais estratégicas e vantajosas para a economia, deixando regiões como o Piauí de fora desses

investimentos. Ademais, a crescente agitação dos setores explorados representava uma ameaça às elites locais e aos interesses dos revolucionários. Assim, o governo permanecia nas mãos das elites locais, que controlavam os recursos e as decisões, conforme apontado por Passos (2006):

O silêncio do poder central, em relação ao Piauí, é sacramentado na política de descentralização dos primeiros anos de República, que era a de deixar cada Estado viver conforme as próprias rendas. O Piauí, como a grande maioria, não dispunha de economia forte o suficiente para garantir a sobrevivência, por isso os grupos dominantes, através de seus parlamentares, apoiavam projetos da União, em troca de prestígio e cargos públicos, mantendo-se assim no comando da política local (Passos, 2006, p. 28).

Nesse contexto, é importante destacar as repercussões da Ditadura Militar, estabelecida no país a partir de 1964, compreendida como “a expressão mais visível, aparente, da ditadura burguesa, fascista, que se realiza na prática das atividades militares, policiais, econômicas, políticas, culturais e outras do aparelho estatal” (Ianni, 2019, p. 303). Para o estado do Piauí, isso representou a consolidação do poder das oligarquias locais, que, apoiadas pelo regime militar, mantinham o controle sobre os recursos e as decisões políticas do estado.

Sob vários aspectos, a “Questão Nordeste” foi posta de uma forma direta e clara em 1964, por ocasião do golpe de Estado que derrubou o governo do presidente João Goulart. Nessa ocasião, a ditadura elegeu o Nordeste como uma região particularmente importante, perigosa, na qual desencadeou uma repressão política especial (Ianni, 2019). A criação da Universidade Federal do Piauí, em 1968, durante o Regime Militar, mostra-se uma resposta tanto aos interesses desenvolvimentistas da época, quanto às demandas locais:

O desenvolvimento supunha, assim, infra-estrutura e educação, sendo esta um requisito daquele. O governador, transpirando as idéias sobre desenvolvimento, em voga nos anos de 1960, inclui a educação como fator de crescimento econômico, posto que esta prepararia a mão-de-obra requerida pela modernização, ao tempo em que atraía, com as ações nesse campo, os setores médios urbanos, reforçando sua base política e sua posição em face dos atuais aliados (Passos, 2006, p. 36).

Nesse contexto, a universidade surge para atender aos interesses desenvolvimentistas da época, que concebiam a educação como fator de crescimento econômico, ao formar profissionais e estimular os investimentos industriais na região e, portanto, incentivar o processo de modernização piauiense. Assim, a “Universidade favorecia a conservação das antigas estruturas de poder e uma linha de continuidade entre o tradicional e o moderno” (Passos, 2006).

Considerando isso, a narrativa histórica de desenvolvimento desigual, controle oligárquico e lutas sociais resultou na criação da primeira instituição de ensino superior no Piauí, no cenário da Ditadura Militar. A estruturação do ensino superior no estado foi finalmente possibilitada pelas ações do governo estadual na década de 1960, que foi influenciada pelas ideias de desenvolvimento da época. Essa estrutura buscou tanto o crescimento econômico quanto a atração e fortalecimento de setores médios urbanos. Desta forma, o estabelecimento de uma universidade do Piauí que atendia aos interesses da oligarquia local, proporcionando benefícios para os militares no poder, além de satisfazer as demandas da sociedade piauiense, que estavam afetadas pelo estado.

No Piauí, os discursos sobre sua modernização foram impulsionados pela crítica ao atraso e à pobreza em comparação com outras regiões do Nordeste e do país. Os parâmetros de modernidade e desenvolvimento eram frequentemente buscados na região Sudeste do país, principalmente, em São Paulo, cujos símbolos como: “o parque industrial, as grandes avenidas e a dinâmica social e cultural própria a uma metrópole moderna foram anunciados como o ‘magnífico e insuperável espetáculo do progresso’ que bem representava ‘a imagem da capacidade realizadora do brasileiro’[...]” (Santos, 2021, p. 209).

Nesse sentido, para situar a busca pela modernização do estado, o enfrentamento das expressões da questão social e a criação do primeiro curso de Serviço Social no Piauí, faz-se necessário compreender o movimento histórico da profissão e a emergência da profissão no estado. Como discutido anteriormente, o Serviço Social se desenvolve como profissão reconhecida dentro da divisão social, racial, sexual e técnica do trabalho, tendo como cenário o desenvolvimento do capitalismo industrial, a partir da expansão do proletariado e da burguesia industrial (Iamamoto; Carvalho, 2014).

Nessa conjuntura, a hegemonia do capital industrial e financeiro se consolida, colocando em cena a chamada questão social, que aparece como demanda para essa profissão especializada. Conforme aponta Netto (2011, p.45), é o desenvolvimento capitalista que a reproduz: “esta não é uma sequela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante. A “questão social” é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo”.

Discutido anteriormente, a questão social está relacionada à emergência da classe operária e sua participação no cenário político, por meio dos movimentos a favor dos direitos trabalhistas e a exigência do seu reconhecimento como bloco de poder. De acordo com Iamamoto (2001), a partir dessas lutas sociais houve o rompimento com o domínio privado das relações entre capital e trabalho, fazendo com que a questão social se colocasse enquanto

responsabilidade do Estado, gerando o reconhecimento dos direitos sociais públicos relacionados ao trabalho, serviços e políticas sociais.

Assim, a questão social tem sua gênese das contradições entre capital e trabalho, mas também assume particularidades a depender do contexto sócio-histórico e regional em que se encontra. Isso, significa que a questão social não se expressa de forma semelhante em todas as sociedades capitalistas e todos os momentos históricos, mas sim assume diferentes expressões e particularidades de acordo com as especificidades de cada formação social, como política, características históricas, estruturas econômicas, estágios e estratégias do capitalismo, além da forma como cada país se insere na ordem capitalista global (Pastorini, 2004).

No Piauí, as manifestações da questão social assumem contornos específicos decorrentes da trajetória sócio-histórica do Estado, em que as desigualdades sociais se articulam às desigualdades regionais, refletindo marcos culturais coloniais, clientelistas, latifundiários, escravocratas e patrimonialistas, cujos efeitos persistem na atualidade. Nesse sentido, torna-se fundamental resgatar a trajetória do Serviço Social no Piauí para compreender como essas manifestações vêm sendo historicamente enfrentadas pelo Estado, pela sociedade e pelos/as assistentes sociais.

Investigar a criação do primeiro curso de Serviço Social no Piauí exige considerar as múltiplas determinações históricas, sociais, econômicas e culturais que configuraram a realidade regional. Como discutido anteriormente, a expansão do ensino de Serviço Social no Nordeste esteve estreitamente vinculada ao projeto desenvolvimentista e às disputas político-ideológicas que marcaram a década de 1960, período em que as Escolas mantinham relações de aproximação e tensão com a SUDENE e com os movimentos sociais em ebulição. Nesse contexto, observa-se que, enquanto os primeiros cursos nordestinos foram criados ainda nos anos 1940 e 1950, no Piauí o processo de institucionalização da formação ocorreu apenas na década de 1970, com a criação do curso na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Como visto, o Serviço Social no Brasil tem suas origens ligadas à Igreja, principalmente aos movimentos de Ação Social e Ação Católica, conferindo à profissão uma ideologia fundamentada na doutrina social da Igreja. No entanto, essa ideologia não se restringia ao campo religioso, pois também expressava e reproduzia os interesses da classe dominante, orientando a profissão para a conciliação de classes e a adaptação dos indivíduos à ordem social vigente. É fundamental considerar que os processos sociais fazem parte de uma totalidade viva, em razão disso é imprescindível conhecer os traços que permanecem no

percurso do devir histórico, em outras palavras, é desvendar de que forma o passado está presente, mas, ao mesmo tempo, projetado para um futuro (Pastorini, 2004).

Nesse movimento de particularização da questão social, é imprescindível considerar a dimensão racial como mediação constitutiva da formação social piauiense. A escravidão no Piauí, historicamente invisibilizada por parte da historiografia tradicional, esteve profundamente articulada à economia pecuária e à organização social do território, estruturando relações de dominação que combinaram exploração econômica, controle social e racialização da força de trabalho. Conforme demonstram os estudos de Silva (2015), o trabalho escravizado esteve presente tanto no meio rural quanto nos núcleos urbanos em formação, desmistificando a ideia de sua ausência ou irrelevância na constituição da sociedade piauiense.

A herança escravocrata deixou marcas profundas na formação das desigualdades sociais no estado, incidindo de maneira particularmente intensa sobre a população negra, que historicamente teve seu acesso limitado à terra, à escolarização e aos espaços de poder político. Mesmo após a abolição formal da escravidão, persistiram estratégias de controle e disciplinamento da população negra e pobre, mediadas por relações clientelistas, patrimonialistas e pela atuação do Estado, que regulamentava práticas de trabalho e circulação social sob a lógica da ordem e da subordinação (Silva, 2015). Essas determinações históricas contribuíram para a reprodução de um padrão excludente de desenvolvimento, no qual raça e classe se articulam na produção das expressões da questão social no Piauí.

Nesse sentido, a questão social no contexto piauiense não pode ser apreendida apenas como expressão das contradições entre capital e trabalho, mas como uma realidade atravessada pelo racismo estrutural, que incide de forma desigual sobre mulheres e homens negros. Essa configuração repercutiu diretamente o acesso ao ensino superior e à universidade pública, historicamente restrito às elites locais, dificultando a presença da população negra nos espaços de formação profissional. Essas determinações são fundamentais para compreender tanto a tardia institucionalização do curso de Serviço Social no estado quanto os desafios enfrentados pela profissão no enfrentamento das expressões da questão social em uma realidade marcada por profundas desigualdades raciais e regionais.

Esse entendimento permite perceber como as transformações sociais, econômicas e culturais no Piauí, impulsionadas a partir de intervenções públicas e mudanças no cenário nacional, revelaram a necessidade de profissionais capazes de enfrentar as expressões da questão social. Nesse cenário, o reconhecimento da questão social no estado piauiense e o

surgimento do curso de Serviço Social na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a formação das primeiras assistentes sociais no estado tornaram-se indispensáveis.

De acordo com Silveira Junior (2021), no Nordeste, a diversificação econômica capitalista que emergiu nesse contexto, refere-se às atividades manufatureiras ligadas à indústria têxtil, além do crescimento das atividades comerciais, administrativas e de serviços, impulsionadas pela dinamização econômica e pela expansão urbana concentrada nas capitais e em cidades do interior, ganharam destaque econômico. Essa dinâmica contribuiu para que o Serviço Social se estabelecesse de forma tardia em relação aos tradicionais polos da produção açucareira.

No Piauí, a intervenção por investimentos para incluir o estado no caminho do desenvolvimento, manifestou-se com a criação de diversas instituições que foram fundamentais para sua economia, evidenciando a ascensão da representação política do setor industrial. Durante o governo de Gayoso e Almendra (1954-1956), foi criada a Federação das Indústrias do Piauí (FIEPI), em 1954. Ainda no início da década de 1950, foram criadas diversas instituições econômicas: a Empresa de Telecomunicações do Piauí S.A. (TELEPISA), a Água de Esgoto do Piauí S.A. (AGESPISA) e o Banco do Estado do Piauí S.A. (Araújo, 2021).

Em 1966, surgiu a Associação Industrial do Piauí (AIP). Em 1965, foi fundado o Fomento Industrial do Piauí (FOMINPI), que mais tarde passou a ser conhecido como Companhia de Desenvolvimento Industrial do Piauí (CODIPI), revelando um panorama de mudanças estruturais e institucionais que influenciaram diretamente o desenvolvimento econômico e social do estado (Setubal, 1983).

Essas grandes mudanças na organização industrial foram acompanhadas do aumento do desemprego, problema que se fez presente no mundo inteiro. Esse novo estágio de desenvolvimento capitalista encontrou-se acompanhado do aumento da pobreza, que se vê hoje engrossada por um conjunto cada vez maior de trabalhadores excluídos do mercado formal de trabalho (Pastorini, 2004, p. 33).

Desta maneira, observa-se que, no final da década de 1950, o Piauí ingressa no processo de industrialização do país, apesar de apresentar uma economia frágil e com destaque ao forte desenvolvimento do setor terciário. Esse contexto favoreceu o crescimento populacional nos centros urbanos do estado, principalmente em Teresina, pela maior concentração de serviços e comércios.

Os teóricos da dependência, críticos da teoria da modernização, argumentam que o próprio processo de modernização envolve desarticulações e rupturas, gerando assimetrias e

relações desiguais tanto entre diferentes países quanto dentro de uma mesma nação (entre regiões, campo/cidade etc.). Isso significa que a modernização, em sua essência, contém uma relação contraditória entre as “categorias de racionalidade técnico-instrumental (o cálculo custo/benefício manifestado na eficácia, produtividade, competitividade etc.) como os valores da racionalidade normativa (soberania popular, direitos humanos) podem ser considerados normas universais” (Lechner, 1990, p. 74), o que se denomina de a Dialética da Modernização.

Por esse motivo, é importante compreender o ocultamento do protagonismo da população piauiense nesse cenário de lutas políticas e oferta de bens e serviços como direito e cidadania, com algumas conquistas sendo tratadas como concessão do Estado, do capital ou de partidos políticos, o que reforça as desigualdades sociais. Sendo assim, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) não apenas reflete a necessidade de formação educacional superior no estado, mas também um esforço para democratizar o acesso ao conhecimento em um cenário de modernização e desigualdades crescentes.

A dialética da modernização, como discutido por Lechner (1990), evidencia como o desenvolvimento atravessa duas tendências contraditórias: a integração e a marginalização. “A modernização impulsiona uma integração transnacional que provoca a marginalização tanto de amplos setores sociais como de regiões inteiras” (Lechner, 1990, p. 75). Isso significa que a “marginalização” a qual o autor se refere, pode se manifestar em vários aspectos, incluindo econômicos, sociais e até políticos, resultando em disparidades acentuadas entre as áreas e os grupos mais favorecidos e aqueles menos favorecidos pela modernização.

Teresina, na década de 1950, ilustra bem essa contradição. Apesar de ser uma cidade centenária, mantinha características provincianas, como forte influência da Igreja Católica, que tutelava a vida educacional, social e cultural, conferindo um tom conservador às práticas cotidianas (Oliveira, 2021). No entanto, nesse mesmo período, a capital começou a experimentar mudanças significativas: o crescimento da população, a criação de novos espaços urbanos, como o Jóquei Clube, e a expansão dos serviços educacionais de nível médio. Foi nesse cenário que surgiu a Faculdade de Filosofia (FAFI), por iniciativa do Arcebispo Metropolitano, Dom Avelar Brandão Vilela, sob a gestão da Sociedade da Cultura do Piauí (Oliveira, 2021).

Conforme Oliveira (2021), a FAFI marcou um avanço significativo para o ensino superior no estado, até então, a única instituição de ensino superior existente no Piauí era a Faculdade de Direito (FADI), criada em 1931. Com a FAFI, foram implementados cursos como Letras Neolatinas, História, Geografia e Filosofia. Dessa forma, a década de 1950 em

Teresina foi um período contraditório: enquanto o avanço urbano e educacional apontava novas direções, os obstáculos da modernização persistiam em reproduzir desigualdades estruturais, espelhando a lacuna entre integração e marginalização mencionadas por Lechner (1990).

O surgimento dessas instituições ocorreu em um contexto de valorização da educação, já que entre as décadas de 1950 e 1960, são frequentes as falas e ações voltadas para a melhoria do sistema educacional no Piauí. Assim, à medida que o Piauí se alinha à política desenvolvimentista, a educação é percebida como um instrumento para seu progresso. Contudo, essa visão precisa ser validada à luz do conceito de subdesenvolvimento proposto por Celso Furtado (2000), que enfatiza que o subdesenvolvimento é um processo histórico autônomo, e não apenas uma fase prévia ao desenvolvimento.

Furtado (2000) defende que o subdesenvolvimento resulta de estruturas econômicas e sociais particulares, que mantêm a dependência e a desigualdade, mesmo em cenários de modernização. No Piauí, a tentativa de impulsionar a educação como propulsora do avanço se depara com as restrições estruturais comuns em economias subdesenvolvidas, onde os investimentos em áreas como a educação, apesar de essenciais, não conseguem eliminar completamente as dinâmicas de desigualdade e exclusão.

Esta tensão espelha os aspectos destacados pelo autor, onde ações de desenvolvimento se deparam com obstáculos impostos por processos históricos que caracterizam o subdesenvolvimento. O subdesenvolvimento é, portanto, um processo histórico autônomo, e não uma etapa pela qual tenham, necessariamente, passado as economias que já alcançaram grau superior de desenvolvimento (Furtado, 2000).

Neste contexto, ao longo das referidas décadas, surgem até mesmo ideias e iniciativas favoráveis à criação de uma universidade no estado, fazendo com que a discussão sobre a educação ultrapasse os níveis elementar e médio, à medida que a expansão do ensino superior vai se configurando em questão (Cardoso, 2012).

Por um lado, intelectuais, professores, professoras, clérigos e estudantes passam a empunhar a bandeira pela criação de uma universidade; por outro, esse anseio vai se tornando vontade política. Em 1963, por exemplo, através da coluna *Retalhos Universitários*, veiculada no jornal o *Dia*, sob a direção do Diretório Acadêmico da Faculdade de Direito, desencadeia-se um movimento em prol da implantação da Universidade do Piauí, em que estudantes, políticos e parte da elite intelectual articulam-se, visando tornar realidade o desejo de dotar o Estado de uma instituição universitária (Cardoso, 2012, p. 124).

Este movimento obteve apoio político e institucional, resultando na formulação de um projeto de lei com o objetivo de oficializar a fundação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Este movimento conquistou respaldo político e institucional, culminando na elaboração de um projeto de lei destinado a oficializar a criação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Os interesses da elite política local e de grupos intelectuais convergem para este projeto, especialmente os ligados às instituições de ensino superior já estabelecidas. Nesta participação, os ex-governadores Petrônio Portella Nunes, da ARENA, alinhado aos princípios da Ditadura Militar, e Chagas Rodrigues, pelo MDB, simbolizando a oposição de centro-esquerda, se sobressaíram (Cardoso, 2012).

Após longas negociações e a análise de emendas ao Projeto de Lei do Executivo, a Lei no 5.528, de 12 de novembro de 1968, foi sancionada, estabelecendo a UFPI como uma fundação. Apesar de ter sido estabelecida em 1968, a UFPI só começou a funcionar em 1971, expandindo consideravelmente as oportunidades de acesso à educação superior. Portanto, a UFPI se estabelece como um marco na democratização do ensino superior no Piauí, mesmo em um cenário caracterizado pelas contradições entre modernização e subdesenvolvimento.

Nesse cenário, o desenvolvimento do Serviço Social como profissão se deu a partir de um rigoroso exame de como as condições de vida e trabalho da classe trabalhadora, subordinada ao jogo de forças e interesses fulcrais à acumulação incessante do capital, se agudizam a partir da intensificação dos mecanismos de exploração da única fonte de produção da riqueza social: o trabalho (Almeida, 2016).

No Piauí, o desenvolvimento do Serviço Social está intimamente ligado ao desenvolvimento do estado. Considerada um dos estados economicamente mais pobres, começou a experimentar o maior impulso em seu desenvolvimento com a chegada das primeiras assistentes sociais. Um importante polo de formação universitária, a Universidade Federal do Piauí, desempenhou um papel vital nesse progresso. A partir dessa instituição, o curso de Serviço Social também foi fundamentalmente relevante para este processo de crescimento (Ferreira; Silva; Guimarães, 2021)

A Legião Brasileira de Assistência (LBA) teve grande importância na consolidação do Serviço Social no Brasil, contribuindo para sua institucionalização no âmbito estatal e ampliando o campo de atuação da profissão. De acordo Setubal (1983), o surgimento da profissão no estado se deu em 1942, com a fundação da LBA no estado que, como analisado por Iamamoto e Carvalho (2014), faz parte de um movimento mais amplo de institucionalização do Serviço Social no país.

Pinto (1996) destaca que a partir da década de 1960, há um notável crescimento do Serviço Social no Brasil em termos de expansão profissional (aumento do número de assistentes sociais). Esse período, marcado pela expansão do capitalismo dependente, com um forte incentivo à industrialização e à urbanização, resultou no crescimento da classe trabalhadora e no aumento das desigualdades sociais. Nesse cenário, o Estado passa a investir mais em políticas sociais na tentativa de minimizar as repercussões da pobreza e do crescimento urbano desordenado, contudo, sem alterar as estruturas de dominação. O Serviço Social se expandiu como parte desse processo, incorporando-se ao aparato estatal para atender às demandas sociais dentro da lógica do controle social e da reprodução da força de trabalho.

Na realidade do Piauí, essa foi uma década de criação das primeiras entidades de inserção profissional no estado: o Serviço Social do Estado (SERSE) e a Ação Social Arquidiocesana (ASA) (Setubal, 1983), que atuavam no enfrentamento a questão social pelo poder público e pela igreja. Nesse período, chegavam à realidade piauiense os(as) primeiros(as) assistentes sociais formados(as) em instituições de ensino superior em outros estados e regiões, especialmente dos estados vizinhos, como Ceará e Maranhão, mas também Rio de Janeiro e do Pará (Ferreira; Silva; Guimarães, 2021). Assim, o Piauí se tornava um importante polo de atração para essa mão de trabalho profissional, o que vai resultar em uma expansão desse mercado para o Serviço Social nas décadas de 1960 e 1970, contratadas por instituições públicas e privadas na região:

Nos anos compreendidos entre 63-80, o mercado de trabalho para o assistente social no Piauí foi ampliado, devido à implantação do Serviço Social em algumas instituições já em funcionamento ou recém-criadas no Estado, como: Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Ferroviários e Empregados do Serviço Público (1963); o Instituto Nacional de Previdência Social - INPS (1966); as Centrais Elétricas do Piauí S.A. - CEPISA (1967); a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER (1969); o 2º Batalhão de Engenharia e Construção - 2º BEC (1971); o Hospital Areolino de Abreu (1973); o Hospital de Doenças Infecto-Contagiosas - HDIC (1974); a Universidade Federal do Piauí, Divisão de Assuntos Comunitários - DAC (1974); a Comissão de Assistência Comunitária -CAC (1975); a Companhia de Habitação do Piauí - COHAB (1975); a Secretaria do Trabalho e Promoção Social (1975); o Hospital São Marcos (1976); a Telecomunicações do Piauí S.A. - TELEPISA (1978); a Águas e Esgotos do Piauí S.A. -AGESPISA (1978); O Projeto Rondon (1979) e outras ainda não identificadas (Setubal, 1983, p. 132-133).

Iamamoto e Carvalho (2014) destacam que, no Brasil, os(as) assistentes sociais atuavam em diversas áreas da vida da classe trabalhadora, como saúde, moradia, educação, relações familiares, infraestrutura urbana e nas relações sociais do cotidiano. No estado do Piauí, essa realidade também se manifesta, com a presença de assistentes sociais em diferentes espaços institucionais, no enfrentamento das expressões da questão social no território.

Na segunda metade do século XX, a realidade vivida no estado do Piauí não era diferente da do restante do Brasil, atravessada por desigualdades sociais, crescimento das áreas urbanas e expansão das políticas assistenciais voltadas para a classe trabalhadora. Teresina, capital do estado, nas primeiras décadas do referido século, passou por um processo de modernização urbana, apesar das limitações dos capitais públicos e privados disponíveis na região. Esse processo, alimentado pelos sonhos e desejos da elite local, acabou por acentuar a segregação social, já que a renda gerada pelo extrativismo vegetal se concentrava nas mãos de poucos abastados e do poder público, deixando grande parte da população sem acesso às melhorias urbanas (Castelo Branco, 2021).

A partir do avanço da industrialização no estado, as expressões da questão social tornaram-se mais evidentes, manifestando-se em formas ampliadas de desigualdade, pobreza, e problemas habitacionais, que demandam respostas institucionais e políticas. Por esse motivo, tornou-se necessário criar um centro de formação em Serviço Social no estado para tornar a formação profissional mais acessível localmente. A demanda foi atendida pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) por meio do curso de Serviço Social, o que representou uma grande contribuição à qualificação de profissionais na região.

Nesse sentido, “o Curso de Serviço Social na UFPI foi o primeiro a ser criado no estado do Piauí, instituição primeira a ser aglutinadora da formação universitária nesse estado” (Ferreira; Silva; Guimarães, 2021, p. 69). Após sua criação em 1977, o curso ofereceu 40 vagas no primeiro semestre, o que, encerrado em abril, terminou em 1981. Dessa maneira, o reconhecimento das expressões da questão social e a criação do primeiro curso de Serviço Social do estado, foram fundamentais para a formação dos primeiros assistentes sociais e a emergência do desenvolvimento econômico, social e educacional do Piauí. Ressalta-se, contudo, que transcorridos mais de 50 anos desde sua criação, o curso de Serviço Social da UFPI permanece sendo o único público no estado, o que evidencia tanto sua relevância histórica quanto as limitações da interiorização e democratização da formação profissional na região.

3.3 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE FORMAÇÃO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NO PIAUÍ

Discutir o estágio supervisionado em serviço social é indispensável para a profissão, uma vez que representa um momento privilegiado de articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e a vivência do exercício profissional. Mais do que uma exigência

curricular, oportuniza a aproximação entre a academia e as instituições, promovendo reflexões acerca do cotidiano profissional e dos desafios e dinâmicas do mundo do trabalho. No entanto, é uma temática ainda pouco explorada no contexto piauiense.

Embora sua importância seja amplamente reconhecida, as pesquisas sobre o estágio supervisionado, especialmente com recorte regional, ainda são incipientes, revelando lacunas importantes no campo acadêmico. No contexto piauiense, por exemplo, essa temática ganha maior visibilidade na última década, destacando-se iniciativas como o livro: “O Estágio Supervisionado em Serviço Social no Piauí: Saberes e Experiências”, organizado por professoras da Universidade Federal do Piauí (UFPI)¹⁹. Além disso, no final de 2024, foi lançado o livro “Extensão em Serviço Social no Piauí: Trajetórias, Saberes e Experiências²⁰”, que também é fruto de pesquisas desenvolvidas na instituição.

Ainda no cenário piauiense, destacam-se dois livros de autoria da professora Dra. Simone de Jesus Guimarães, atualmente docente aposentada do Departamento de Serviço Social da UFPI, que se intitulam: “Trajetória de vida, trajetória acadêmica: alunos e egressos do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí”, de 1995, e o livro “Perfil do assistente social em Teresina: Mercado de Trabalho e Práticas Profissionais”, de 2003. Embora esses livros não tratem diretamente o estágio supervisionado, ambos tocam em temas relacionados: o primeiro trata da formação, e o segundo, do mercado de trabalho, espaço onde o estágio se vivencia no trabalho profissional. Como aponta Netto (2016, p. 57), é preciso “uma nova percepção, mais intensa, das particularidades regionais do país”.

Foi realizado também um levantamento das Monografias do Curso de Serviço Social da UFPI, de modo a identificar o que já se tem produzido sobre o tema ao longo da série histórica (1976 a 2024), com enfoque nas temáticas de formação profissional e estágio supervisionado. Para uma análise mais detalhada, foram elaborados dois quadros: o primeiro reúne exclusivamente as monografias relacionadas à formação profissional, enquanto o segundo aborda especificamente aquelas que tratam do estágio supervisionado.

Quadro 4: Monografias do Curso de Serviço Social da UFPI com as temáticas sobre formação profissional

¹⁹ Livro organizado pelas professoras Sofia Laurentino Barbosa Pereira, Teresa Cristina Moura Costa e Lúcia da Silva Vilarinho, do Departamento de Serviço Social da UFPI e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP-UFPI), conta coletânea de trabalhos teóricos, pesquisas e experiências de estágio supervisionados em diversos campos do estado do Piauí.

²⁰ Organizado pelas professoras Iolanda Carvalho Fontenele, Sofia Laurentino Barbosa Pereira e Teresa Cristina Moura Costa, do Departamento de Serviço Social da UFPI e do PPGPP-UFPI, apresenta uma série de artigos que resgatam a trajetória e as diversas experiências de extensão universitária em Serviço Social na UFPI, destacando ainda os desafios para a curricularização da extensão. O livro também traz entrevistas com docentes aposentadas que também abordam suas vivências nos estágios, com destaque as primeiras experiências, quando o estágio e a extensão eram articulados.

PALAVRAS-CHAVE	ANO	TÍTULO
Estágio Supervisionado; Serviço Social	1981	Nossa Experiência de Estágio em Serviço Social na Coordenação de Assistência ao Estudante da FUFPI.
		Atuação da Estagiária Junto a um Grupo de Mães na Unidade Operacional CASULO do Centro Social do Monte Castelo.
		Uma Experiência de Estágio em Serviço Social no Bairro Poty Velho.
		Intervenção Junto às Famílias dos Excepcionais no Programa ALFA-I/LBA, a Nível de Estágio em Serviço Social.
	1982	A Práxis do Serviço Social no Sistema Financeiro da Habitação – S.F.H. – Companhia Habitacional do Piauí – COHAB-PI, Considerações Teórico-práticas a Nível de Estágio no Itararé II.
		A Prática do Serviço Social Junto aos Assistidos da Patronal do SINPAS-SRPI: Uma Experiência de Estágio.
		Análise do Acidente de Trabalho com Base numa Experiência de Estágio nas Centrais Elétricas do Piauí S.A- CEPISA.
		O Serviço Social Enquanto Agente Propiciador de Participação – Uma Experiência de Estágio em Comunidade.
	1983	Experiência de Estágio em Serviço Social Junto a um Grupo de Idosos do Dirceu Arcoverde I – Dependência e Participação.
		A Intervenção do Serviço Social Junto à Família do Excepcional a Nível de Estágio.
		O Processo Educativo numa Perspectiva de Transformação como Forma de Intervenção no Serviço Social – Uma Análise de Experiência de Estágio.
		A Prática do Serviço Social Junto à Comunidade do Bairro Xique-xique, uma Experiência de Estágio.
		A Percepção do Fenômeno Alienação numa Experiência em Estágio de Serviço Social com os Grupos Esportivos no Centro Social Urbano no Bairro Buenos Aires.
		Análise da Reprodução das Relações de Poder nos Grupos do Bairro Mafrense – Uma Experiência de Estágio Através da Comissão de Assistência Comunitária.
	1984	Atualização do Serviço Social na Operacionalização do Salário-Educação nas Centrais Elétricas do Piauí S/A-CEPISA, uma Experiência de Estágio.
	1985	As Perspectivas do Serviço Social no Desenvolvimento de Comunidade Promovido pelo CRUTAC no Bairro Matadouro a Partir da Prática de Estágio.
		A Intervenção da Estagiária Junto ao Grupo de Mães na Unidade Operacional Casulo Damas Satélite numa Perspectiva de Participação Social.
		As Perspectivas do Serviço Social no Desenvolvimento de Comunidade Promovido pelo CRUTAC no Bairro Matadouro a Partir da Prática de Estágio.
		Operacionalização do Projeto de Formação e Apoio a Grupos e Associações Comunitárias como Objeto de Atuação das Estagiárias na Comissão de Assistência Comunitária - CAC.
		As Perspectivas do Serviço Social no Desenvolvimento de Comunidade Promovido pelo CRUTAC no Bairro Matadouro a Partir da Prática de Estágio.

	1986	A Prática do Serviço Social no Sistema Financeiro da Habitação-COHAB-PI. Considerações Teórico-práticas a Nível de Estágio no Itararé II.
	1988	O Estágio nas Empresas de Teresina e seu Papel na Formação Profissional do Assistente Social.
	1990	Projeto “Cesta de Alimentos”, Análise de uma Experiência de Estágio.
	1996	O Papel do Estagiário na Formação Profissional do Assistente Social.
	2011	O projeto ético-político profissional do Serviço Social na perspectiva da correlação teoria e prática: Síntese para uma compreensão do estágio obrigatório de Serviço Social
	2015	Formação Profissional e Estágio Obrigatório: A percepção dos estudantes de Serviço Social sobre o campo da saúde mental
	2019	Processo de envelhecimento, trabalho e aposentadoria: percepções a partir da experiência de estágio na escola de governo do estado do Piauí - EGEPI, com o programa de preparação para aposentadoria - PPA
	2023	Estágio supervisionado na formação profissional em Serviço Social durante o contexto da pandemia da Covid-19: um olhar a partir da Universidade Federal do Piauí

Fonte: Elaborado pela autora com base no acervo da biblioteca do Programa de Extensão Memória do Serviço Social no Piauí (MSSP) da UFPI.

Ao total foram localizadas 28 monografias²¹, abordando as temáticas do Estágio Supervisionado ao longo dos anos, demonstrando a diversidade dos temas dentro do curso, aliados ao contexto social, político e acadêmico de cada período. Entre 1981 e 1990, as temáticas das monografias estavam concentradas nas experiências de estágio, enfatizando intervenções práticas em comunidades e instituições empregadoras do Serviço Social no estado do Piauí. Essa produção mostra que durante o período o foco estava na prática e nos desafios enfrentados diretamente no cotidiano socioinstitucional, o que justifica o grande número de TCCs dessa década voltados ao estágio.

É possível identificar trabalhos voltados à intervenção em comunidades vulneráveis, como o Bairro Poty Velho e o Xique-Xique (Barras-PI), além de estudos sobre ações específicas em instituições como CEPISA e COHAB-PI. Essa ênfase prática era coerente com a conjuntura da época, marcada por processos de redemocratização do país e mudanças nas políticas sociais.

²¹ É importante destacar que só foi possível localizar as monografias mais antigas graças ao acervo do Programa de Extensão “Memória do Serviço Social do Piauí”. O Programa de Extensão “Memória do Serviço Social do Piauí” foi criado em 2022 e tem por objetivo promover o resgate da memória e o conhecimento da história do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí, a partir de ações voltadas a preservação e socialização do patrimônio documental. Esses documentos se encontravam armazenados em diversos formatos nas salas do Departamento, da Coordenação e do Programa de Educação Tutorial (PET) de Serviço Social. É importante evidenciar que muitos desses documentos estão desorganizados e deteriorados pelo tempo, reforçando a necessidade de ações voltadas à preservação da memória do curso e do Serviço Social no Piauí.

Nos anos 1990, as monografias começaram a incorporar aspectos mais analíticos e reflexivos, especialmente em torno da formação acadêmica e da relação teoria-prática. Monografias como “O Estágio nas Empresas de Teresina e seu Papel na Formação Profissional do Assistente Social” (1988) e “O Papel do Estagiário na Formação Profissional do Assistente Social” (1996) demonstram a preocupação com a articulação entre as dimensões acadêmica e profissional. Esse período também evidencia a influência do avanço do Projeto Ético-Político profissional do Serviço Social e a consolidação do estágio como espaço privilegiado de aprendizado crítico e de intervenção.

A partir dos anos 2000, as monografias passaram a abordar, de forma mais sistemática, os desafios contemporâneos enfrentados pela profissão, como a precarização do trabalho, o impacto das políticas neoliberais, e a necessidade de uma formação alinhada aos princípios ético-políticos da profissão. Trabalhos como “O projeto ético-político profissional do Serviço Social na perspectiva da correlação teoria e prática” (2011) e “Formação Profissional e Estágio Obrigatório: A percepção dos estudantes de Serviço Social sobre o campo da saúde mental” (2015) reforçam essas transformações.

Entretanto, observa-se uma redução significativa na produção de monografias voltadas ao tema do estágio supervisionado após o ano 2000 - entre 2000 e 2023 foram identificados apenas quatro trabalhos com essa temática, o que evidencia um deslocamento do foco das pesquisas para outros eixos de análise da formação e do exercício profissional.

Mais recentemente, as monografias começaram a abordar temas cada vez mais complexos, como as transformações provocadas pela pandemia de Covid-19. A monografia de 2023, “Estágio supervisionado na formação profissional em Serviço Social durante o contexto da pandemia da Covid-19: um olhar a partir da Universidade Federal do Piauí”, analisa os desafios do ensino remoto, inovando ao trazer uma análise das recentes dinâmicas do estágio supervisionado. Olhando para essa trajetória das monografias que tratam do estágio, evidencia-se que a pesquisa proposta inova ao ampliar o debate a partir de uma discussão sobre o estágio supervisionado e formação profissional em Serviço Social para uma perspectiva histórica.

Para uma melhor análise, será apresentado o Quadro 5, que reúne as monografias que abordam especificamente a temática da formação profissional em Serviço Social. Esse recorte permite identificar como o debate sobre a formação foi se consolidando ao longo do tempo, destacando as articulações entre teoria, prática e os desafios enfrentados no curso de Serviço Social da UFPI, e sua relação com o contexto regional piauiense.

Quadro 5: Monografias do Curso de Serviço Social da UFPI com as temáticas sobre estágio supervisionado

PALAVRAS-CHAVE	ANO	TÍTULO
Formação Profissional; Serviço Social	1984	Importância da Supervisão na Formação do Aluno em Serviço Social.
	1993	A Formação Profissional do Assistente Social
	1998	Universidade Federal do Piauí/ Serviço Social e o homem no Espaço de Formação profissional considerado como sexo oposto
	2001	A Pesquisa no Processo de Formação Profissional do Curso de Serviço Social da UFPI: Limites e Potencialidades.
	2002	A Política Educacional Brasileira e o Processo Educativo no Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí
	2003	A Construção Histórica dos Currículos de Serviço Social na UFPI.
	2017	O gênero na formação profissional do Serviço Social da UFPI
	2018	O lugar do gênero no currículo de Serviço Social da UFPI
	2021	Educação interprofissional na formação em serviço social: lições e aprendizados do PET-Saúde interprofissionalidade UFPI
	2022	O lugar do gênero na formação profissional em Serviço Social: um olhar a partir dos projetos pedagógicos da UFPI, da UnB e UFRJ
	2023	Ensino remoto emergencial e Serviço Social: efeitos da pandemia na formação dos estudantes de Serviço Social na UFPI

Fonte: Elaborado pela autora com base no acervo da biblioteca do Programa de Extensão Memória do Serviço Social no Piauí (MSSP) da UFPI

Conforme os dados apresentados no Quadro 5, as monografias sobre a formação profissional em Serviço Social também revelam as transformações nos debates que tratam da qualificação dos assistentes sociais, desde a relação teoria e prática, até as influências da política educacional e as novas demandas que surgem no processo formativo na última década.

Observa-se que entre 1984 e 1993, as monografias tinham o foco entre formação e supervisão de estágio, evidenciando o papel fundamental da supervisão nesse processo de ensino-aprendizagem, e suas contribuições para as reflexões críticas sobre a realidade. Os anos 200 inauguram as temáticas voltadas para a Política Educacional Brasileira e os Currículos do curso. Os estudos começam a se concentrar mais nas questões políticas da formação profissional.

As monografias “Pesquisa no Processo de Formação Profissional do Curso de Serviço Social da UFPI: Limites e Potencialidades” (2001) e “A Política Educacional Brasileira e o Processo Educativo no Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí” (2002), discutem a relação entre a Política Educacional e suas transformações no curso de serviço social, evidenciando como essas políticas estão diretamente ligadas às perspectivas de formação da profissão.

Já o estudo “A Construção Histórica dos Currículos de Serviço Social na UFPI” (2003) é a primeira reflexão encontrada, a nível de monografia do curso da UFPI, que reflete uma preocupação em investigar a formação profissional com um olhar sobre as novas exigências da Política Educacional.

Na última década, os se voltam para as temáticas de gênero, com destaque para as monografias de 2017, 2018 e 2022 “O gênero na formação profissional do Serviço Social da UFPI”, “O lugar do gênero no currículo de Serviço Social da UFPI” e “O lugar do gênero na formação profissional em Serviço Social: um olhar a partir dos projetos pedagógicos da UFPI, da UnB e UFRJ”, que trazem em seus textos atenção para a inclusão das perspectivas de gênero no currículo dos assistentes sociais, refletindo as demandas da contemporaneidade e o próprio movimento da categoria.

Por fim, a monografia “Ensino remoto emergencial e Serviço Social: efeitos da pandemia na formação dos estudantes de Serviço Social na UFPI” (2023), destaca as repercussões da pandemia da covid-19 a partir das implicações de como ensino remoto emergencial transformou a formação profissional, frente ao novo cenário pré e pós-vacinação. Essas monografias destacam aspectos importantes da formação profissional, sobre os currículos, as dimensões teórico-práticas e os desafios contemporâneos, contudo, elas não apresentam uma análise histórica que contemple o período proposto para esta pesquisa, de 1976 a 2012, e suas possíveis lacunas sobre a evolução da formação em Serviço Social nesse intervalo de tempo.

Além de verificar a produção acadêmica em nível nacional, realizou-se um levantamento dos temas já pesquisados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí (PPGPP-UFPI) que, embora receba profissionais de diversas áreas do conhecimento, é avaliado na área do Serviço Social e conta com a maioria do quadro docente com formação em Serviço Social. O Quadro 6 abaixo resume as dissertações e teses desenvolvidas no programa:

Quadro 6: Dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFPI sobre a temática formação e estágio supervisionado em Serviço Social

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS DA UFPI			
DISSERTAÇÕES	ANO	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR
Formação acadêmica do assistente social para atuar na saúde mental: tensionamentos entre a particularidade e a generalidade	2013	Formação Acadêmica; Saúde Mental; Serviço Social	Amanda Furtado Mascarenhas Lustosa

A supervisão de estágio e o processo de trabalho do assistente social	2018	Supervisão De Estágio. Estágio Supervisionado. Trabalho. Serviço Social	Maria Elizabete Gomes Do Vale
Serviço social e formação: traços da história da interlocução com o campo da saúde mental	2019	Serviço Social; Assistentes Sociais; Formação Profissional; Saúde Pública; Saúde Mental; Políticas Públicas	Laina Jennifer Carvalho Araujo
TESES	ANO	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR
Formação e trabalho do e no serviço social: interfaces entre o campo do social e o campo da saúde mental	2024	Serviço Social; Formação Profissional; Saúde Mental; Trabalho; Políticas Públicas	Laina Jennifer Carvalho Araujo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFPI.

O Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí foi criado em 2002, a partir do Parecer CNE/CES 153/2002. O PPGPP-UFPI é historicamente um dos primeiros programas de Pós-Graduação da UFPI, sendo o 5^a Mestrado e o 3^a Doutorado, além de ter sido o primeiro do Centro de Ciências Humanas e Letras. Nas duas últimas décadas, o PPGPP formou 193 mestres - 93 deles assistentes sociais- e 43 doutores - 35 assistentes sociais (Teixeira; Joazeiro; Guimarães; Cavalcante, 2024).

Apesar disso, só em 2013 foi defendida a primeira dissertação a respeito da formação profissional e, em 2018, sobre estágio supervisionado em Serviço Social. Ao longo de 23 anos de existência, o PPGPP produziu apenas três pesquisas de mestrado e uma tese de doutorado que abordam esses temas. Entre elas, destaca-se a tese “Formação e trabalho *do e no* serviço social: interfaces entre o campo do social e o campo da saúde mental”, que, embora explore aspectos relacionados à docência e à orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, concentra-se no campo da saúde mental. Esse panorama evidencia uma lacuna nas pesquisas voltadas especificamente à formação profissional e ao estágio supervisionado, temas ainda pouco explorados no âmbito do Programa.

O percurso desenvolvido neste capítulo permitiu compreender que a formação em Serviço Social no Nordeste e no Piauí se constituiu a partir de determinações históricas e sociais, marcadas pelas particularidades da formação sócio-histórica regional, pelas expressões da questão social e pelas disputas ideológicas que atravessaram a implantação e a consolidação dos cursos na região. Ao recuperar o surgimento das primeiras escolas nordestinas, a trajetória do Serviço Social no Piauí e o processo de criação do curso na Universidade Federal do Piauí, bem como ao mapear a produção acadêmica local sobre formação e estágio supervisionado, evidenciou-se que tais processos se deram em permanente diálogo - e tensão - com os debates nacionais da profissão.

Esses elementos revelam que a formação profissional no Piauí assumiu contornos próprios, nos quais o curso de Serviço Social da UFPI se configurou como espaço privilegiado de mediação entre projeto formativo, trabalho profissional e realidade socioinstitucional. É a partir dessa compreensão que se impõe a necessidade de avançar para uma análise histórica mais aprofundada do estágio supervisionado no curso de Serviço Social da UFPI, focalizando suas configurações curriculares, seus significados formativos e as experiências vividas por supervisores, docentes e discentes ao longo da série histórica. Nesse sentido, o capítulo seguinte dedica-se a reconstituir a trajetória do estágio supervisionado na UFPI, no período de 1976 a 2012, articulando memória, documentos e vozes dos sujeitos que participaram desse processo.

CAPÍTULO 4: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (1976-2012)

“O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranquila. Em silêncio. Sem dar conselhos. Sem que digam: ‘Se eu fosse você...’ A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não-escuta que ele termina. Não aprendi isso nos livros. Aprendi prestando atenção.”

Rubem Alves

O presente capítulo dedica-se à reconstituição da trajetória histórica do estágio supervisionado no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí, no período de 1976 a 2012, buscando apreender suas transformações curriculares, pedagógicas e institucionais, bem como os significados atribuídos ao estágio e à supervisão ao longo das diferentes conjunturas históricas. A análise desenvolvida neste capítulo dialoga diretamente com os objetivos da pesquisa, ao articular os marcos históricos, as transformações curriculares e os significados atribuídos ao estágio e à supervisão no curso de Serviço Social da UFPI, no período delimitado.

Para fins de responder aos objetivos, neste capítulo, articulam-se fontes documentais, currículos, normativas institucionais e fontes orais, considerando as experiências e memórias de docentes, supervisores(as) de campo, coordenadores(as) de estágio e estagiárias que vivenciaram distintos momentos da formação no curso. Inicialmente, são apresentadas as vozes e memórias desses sujeitos, compreendidas como elementos fundamentais para a reconstrução histórica do estágio supervisionado, não como relatos isolados, mas como expressões de processos coletivos e institucionais.

Na sequência, examinam-se as transformações curriculares e pedagógicas do curso de Serviço Social da UFPI, evidenciando como diferentes projetos de formação incidiram sobre a organização do estágio supervisionado ao longo do tempo. Por fim, o capítulo analisa os significados atribuídos ao estágio e à supervisão na série histórica, considerando as condições objetivas de realização do estágio, as demandas institucionais, as exigências do mundo do trabalho e as disputas em torno do projeto ético-político profissional. Dessa forma, busca-se compreender o estágio supervisionado como um espaço privilegiado de mediação entre formação, trabalho e compromisso profissional, situado nas particularidades históricas e sociais do contexto piauiense.

4.1 ENTRE VOZES E MEMÓRIAS: SUPERVISORES(AS), DISCENTES E DOCENTES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPI

Como ponto de partida, é essencial destacar que a construção da trajetória histórica para o Serviço Social brasileiro e, em particular, do piauiense, implica em reconhecer e dar voz às experiências vividas por aqueles que atuaram, acompanharam e transformaram o cotidiano profissional do(a) assistente social. Desde sua criação em 1976, o Curso de Serviço Social da UFPI ocupa lugar central na formação profissional em Serviço Social, constituindo-se também como espaço de histórias e memórias do Piauí.

Ao longo de sua trajetória, o estágio supervisionado assumiu papel estratégico na formação, tornando-se campo privilegiado para a apreensão das transformações curriculares e pedagógicas. Diferentes protagonistas históricos desempenharam funções decisivas nesse processo: alguns atuaram na supervisão acadêmica, outros na supervisão de campo e, por sua vez, na vivência discente. Vale destacar que diversos sujeitos iniciaram sua trajetória como estagiários(as) e, ao longo do tempo, retornaram ao curso como supervisores de estágio ou professores, participando ativamente da experiência formativa de novas gerações

Por todos esses motivos, “não falamos em informantes ou testemunhos, mas sim em sujeitos, protagonistas históricos, cujas memórias pessoais são de interesse social. A história oral é também a história da memória que, embora se construa no contexto social, é sempre memória pessoal” (Martinelli, 2019, p. 33). Assim, ao considerar essas trajetórias, reconhece-se o valor das experiências individuais na construção de uma história coletiva do Serviço Social na UFPI.

A escuta das trajetórias que compõem esta pesquisa concretizou-se por meio da realização de 11 entrevistas, conduzidas entre julho e setembro de 2025, com pessoas que participaram ativamente da formação em Serviço Social na Universidade Federal do Piauí (UFPI), em diferentes momentos históricos. As entrevistas foram orientadas por um roteiro semiestruturado (APÊNDICE C), aplicado após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número do CAAE 87653425.8.0000.5214, e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A).

No âmbito acadêmico, as entrevistas ocorreram em ambientes que guardam a memória institucional e o cotidiano da formação, como a Sala de Reuniões do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), a Sala do Programa Memória do Serviço Social no Piauí e o Núcleo de Estudos em Saúde Pública (NESP/UFPI). Para além dos espaços universitários, os diálogos se desenvolveram em instituições inseridas em políticas

públicas de saúde, saúde mental e assistência social, bem como em outros locais vinculados à trajetória profissional das participantes, o que reforça o vínculo entre a pesquisa e os contextos concretos de exercício do Serviço Social.

A seguir, apresenta-se o Quadro 7, que organiza a caracterização das entrevistadas de acordo com suas categorias e os respectivos currículos aos quais estiveram vinculadas. Para as coordenadoras que também foram/são supervisoras acadêmicas, são indicados o ano de aprovação do currículo, bem como os anos de admissão e desligamento da UFPI (no caso das que também foram estagiárias, esses dados aparecem em ambos os momentos, considerando seu posterior ingresso como docentes do Curso de Serviço Social). Para as supervisoras de campo, registra-se o currículo vigente no período em que atuaram.

Assim, a composição final da amostra resultou em 5 coordenadoras de estágio, 4 supervisoras de campo e 2 estagiárias, totalizando 11 entrevistas. Os critérios de escolha envolveram a experiência direta com o estágio supervisionado, a representatividade em relação aos diferentes currículos do curso e a relevância histórica e formativa das trajetórias das participantes.

QUADRO 7: Caracterização das entrevistadas segundo categoria e currículo

	Entrevistadas	Currículo	Aprovação do Currículo	Admissão na UFPI	Saída da UFPI	Gênero
Coordenadoras de estágio	Coordenadora 1	Currículo I	1976	1978	1994	Feminino
	Coordenadora 2	Currículo II	1987	1980	1994	Feminino
	Coordenadora 3	Currículo III	1994	1988	2019	Feminino
	Coordenadora 4	Currículo III e IV	1994 e 2007/2012	1989	Atualmente vinculada	Feminino
	Coordenadora 5	Currículo III e IV	1994 e 2007/2012	1994	Atualmente vinculada	Feminino
Supervisoras de campo	Supervisora 1	Currículo I	1976	-	-	Feminino
	Supervisora 2	Currículo II	1987	-	-	Feminino
	Supervisora 3	Currículo III	1994 e 2007/2012	-	-	Feminino
	Supervisora 4	Currículo IV	1994 e 2007/2012	-	-	Feminino
Estagiárias	Estagiária 1	Currículo I	1976	1994	2020	Feminino
	Estagiária 2	Currículo IV	2007/2012	2024	Atualmente vinculada	Feminino

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 7 evidencia a caracterização geral das entrevistadas, distribuídas entre três grupos que representam papéis centrais dentro da dinâmica de formação profissional: coordenadoras de estágio, supervisoras de campo e ex-estagiárias, representando distintos currículos e olhares sobre os períodos de formação. Ao total, foram 11 mulheres, o que reafirma a predominância feminina histórica no Serviço Social brasileiro, profissão que desde suas origens tem sido marcada pela presença e pelo protagonismo das mulheres tanto na formação acadêmica quanto na atuação profissional.

A diversidade de currículos possibilitou compreender diferentes momentos da trajetória do curso de Serviço Social da UFPI e, por consequência, distintas concepções de formação e de trabalho profissional. As coordenadoras de estágio compõem um grupo que representa a vivência em diferentes currículos e sua participação na construção e na consolidação da supervisão acadêmica. Seu papel, entretanto, ultrapassa a dimensão administrativa: as coordenadoras assumem a gestão acadêmica do estágio, envolvendo-se no diálogo permanente com supervisoras(es) de campo, estagiários(as) e acompanhamento dos campos, bem como na mediação de condições institucionais necessárias para a realização do estágio supervisionado.

No curso de Serviço Social da UFPI, essa centralidade adquire contornos ainda mais significativos, uma vez que as coordenadoras de estágio sempre exerceram, simultaneamente, a função de supervisoras acadêmicas. Assim, ao entrevistá-las, não apenas se acessa a perspectiva da gestão do estágio, mas também uma compreensão aprofundada sobre o processo de supervisão docente, seu trabalho, desafios e desdobramentos ao longo dos diferentes currículos.

No que se refere às supervisoras de campo, o grupo entrevistado refletiu os desafios, as possibilidades e a diversidade dos espaços de atuação profissional vinculados ao estágio supervisionado. A partir do olhar do cotidiano institucional, nas distintas políticas sociais, suas narrativas evidenciaram as condições do trabalho cotidiano, os limites estruturais existentes e as estratégias construídas para assegurar a formação crítica dos(as) estagiários(as). Por fim, as estagiárias representam a perspectiva discente do processo formativo e a continuidade geracional da formação em Serviço Social na UFPI, na medida em que suas experiências revelam como o estágio é vivenciado pelas gerações dos diferentes currículos. Suas narrativas permitem compreender como os currículos se materializam no cotidiano acadêmico, evidenciando permanências, mudanças e desafios que atravessam a formação ao longo do tempo.

A entrevistada denominada Estagiária 1, vinculada ao Currículo I, expressa as origens do curso e sua inserção no contexto histórico inicial da profissão no estado, enquanto a entrevistada denominada de Estagiária 2, formada sob o Currículo IV, reflete o momento mais recente da formação, inserida em uma realidade marcada por avanços do neoliberalismo reconfigurações das políticas sociais e desafios contemporâneos do trabalho profissional.

Nesse contexto, o estágio supervisionado ocupa posição central na formação profissional, pois possibilita a articulação entre os conteúdos teóricos desenvolvidos em sala de aula e a realidade concreta do exercício profissional. Ele revela, de forma processual, tanto as contradições históricas que acompanham o Serviço Social desde suas origens quanto as novas contradições produzidas pelas transformações recentes no processo de formação, na profissão e na realidade das condições de trabalho. Assim, o estágio se configura como espaço privilegiado de aproximação com o caráter interventivo da profissão, permitindo o desvelamento de suas dificuldades, dilemas e tensões cotidianas, que expressam a dinâmica viva da relação entre teoria e prática (Ortiz, 2016).

Essas participantes revelam, portanto, uma pluralidade temporal e institucional, que permite articular memória, formação e trabalho profissional. Além disso, a totalidade feminina das entrevistadas evidencia não apenas a presença histórica das mulheres no Serviço Social, mas também o papel central que elas desempenham na própria profissão e na condução dos processos formativos. Essa centralidade se expressa tanto na coordenação de estágio e na supervisão acadêmica quanto na atuação das supervisoras de campo, assistentes sociais inseridas em diferentes políticas públicas no Piauí, que cotidianamente constroem e sustentam as condições de realização do estágio supervisionado.

Os participantes da pesquisa foram definidos considerando a relevância de suas trajetórias na formação profissional em Serviço Social na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e sua vinculação direta com o estágio supervisionado. Inicialmente, previu-se a realização de entrevistas com quatro coordenadoras de estágio e supervisoras acadêmicas, representando cada uma os diferentes currículos que compõem a história do curso – do Currículo I ao Currículo IV-, bem como com quatro supervisoras de campo e duas estagiárias, de modo a contemplar distintas perspectivas da formação.

Entretanto, ao longo da definição das participantes, observou-se que, como representantes do Currículo IV, duas professoras se destacavam pela relevância de suas trajetórias e pela contribuição singular para a consolidação do estágio supervisionado e para o fortalecimento do projeto Político-Pedagógico do curso. Diante disso, compreendeu-se que

entrevistar ambas seria essencial para apreender o processo histórico e as transformações contemporâneas da formação profissional.

A primeira dessas docentes (coordenadora 4), além de ter sido responsável pela coordenação de estágio durante um período significativo, participou da gestão da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e teve papel decisivo na construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) à luz das Diretrizes Curriculares no curso de Serviço Social da UFPI. A segunda, também coordenadora de estágio por longo tempo, exerceu a presidência do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS-PI), destacando-se na representação acadêmica e política da profissão.

A análise dos dados apresentados evidencia que as trajetórias das entrevistadas se entrelaçam à própria história do Curso de Serviço Social da UFPI, revelando vínculos que perpassam à formação discente, à docência e à coordenação de estágio. As participantes representam diferentes momentos da consolidação do curso, permitindo compreender as transformações curriculares, pedagógicas e institucionais que marcaram quase cinco décadas de formação profissional no estado.

As experiências vinculadas ao Currículo I correspondem ao período inicial da formação em Serviço Social na UFPI, situado entre o final do Regime Militar (1964–1985) e o processo de redemocratização do país. Trata-se de uma fase de estruturação do curso e de afirmação da profissão em um contexto de intensos desafios políticos e sociais. Já o Currículo II reflete o contexto de redemocratização do Brasil, marcado pelo fim da ditadura militar e pela reabertura política que orientou profundas revisões no projeto de formação profissional. É somente com o Currículo III que se observa a implantação de uma proposta construída já sob a vigência da Constituição Federal de 1988 e em meio ao avanço das políticas neoliberais nos anos 1990, cujos efeitos repercutiram diretamente nas universidades públicas e nas políticas sociais.

O Currículo III corresponde ao momento em que se intensificam as discussões e a formulação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). Nesse período, a Associação, enquanto entidade representativa do ensino de Serviço Social no país, buscou responder às demandas de uma formação profissional crítica e coerente com o Projeto Ético-Político da categoria.

Por fim, o Currículo IV corresponde ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Serviço Social da UFPI elaborado em 2007 e atualizado em 2012, constituindo um marco na formação profissional por incorporar as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). Esse currículo reafirma o projeto crítico de formação, fortalecendo a articulação entre

fundamentação teórico-metodológica, dimensão ético-política e técnico-operativas, em sintonia com as requisições contemporâneas da profissão e com as transformações nas políticas sociais e no mundo do trabalho.

Destaca-se que todas as coordenadoras de estágio entrevistadas atuaram como professoras da UFPI, sendo que duas delas permanecem atualmente vinculadas à instituição e as demais se encontram aposentadas, o que evidencia a longevidade e o compromisso de suas trajetórias com a consolidação do curso e com a formação de assistentes sociais no estado. No que se refere às estagiárias entrevistadas, ambas também retornaram ao curso como docentes, expressando a continuidade geracional e o caráter formativo do estágio como espaço de aprendizagem e de retorno à instituição formadora. Com relação às supervisoras de campo, apenas uma profissional vinculada ao Currículo II encontra-se aposentada; as demais permanecem em exercício.

A vigência dos currículos revela, portanto, não apenas a cronologia das formações, mas também as mudanças nos fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos que orientaram o Serviço Social brasileiro ao longo das últimas décadas. Esses movimentos curriculares expressam, ainda, as transformações mais amplas da sociedade piauiense, das políticas públicas e da própria UFPI, evidenciando como a formação profissional se reconfigura em diálogo com as condições históricas, institucionais e sociais que marcam cada período.

Ressalta-se, ainda, que, embora algumas das entrevistadas sejam idosas, o processo de coleta foi marcado por facilidade de acesso a elas e grande receptividade. As coordenadoras mais antigas demonstraram entusiasmo e disposição em compartilhar suas memórias e reflexões, sendo as primeiras a participar das entrevistas e contribuindo de maneira expressiva para a reconstrução histórica proposta pela pesquisa.

Na sequência das entrevistas com as coordenadoras e estagiárias, foram ouvidas também as assistentes sociais supervisoras de campo, apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 8: Inserção institucional das supervisoras de campo

	Sujeitos	Currículo	Vigência do currículo	Área
Supervisoras de campo	Supervisora de campo 1	Currículo I	1976-1987	Saúde Mental (Hospital Psiquiátrico)
	Supervisora de campo 2	Currículo II	1987-1994	Empresa
	Supervisora de campo 3	Currículo III	1994-2007	Assistência Social

	Supervisora de campo 4	Currículo IV	1994-2007/ 2007-2023	Saúde Mental (CAPS)
--	------------------------	--------------	-------------------------	---------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta inicial consistia em entrevistar assistentes sociais vinculadas a diferentes áreas e políticas públicas, de modo a abarcar a diversidade dos campos de estágio supervisionado ao longo dos currículos do Curso de Serviço Social da UFPI. No entanto, verificou-se uma dificuldade em localizar profissionais que tivessem atuado como supervisoras no período correspondente ao Currículo I. Essa limitação decorre, em parte, do reduzido número de egressos da primeira turma, formada em 1981, composta por apenas 14 estudantes, o que restringiu significativamente as possibilidades de identificação de supervisoras atuantes à época. Soma-se a isso a dificuldade de localizar profissionais que exerceram a supervisão há mais de quatro décadas, muitas das quais não mantêm vínculos atuais com a universidade ou com antigas colegas, o que tornou o processo de identificação ainda mais desafiador.

Para superar essa limitação, utilizou-se a técnica da bola de neve, recorrendo-se às indicações das coordenadoras de estágio e das próprias egressas. Contudo, muitas não recordavam os nomes das supervisoras, não mantinham contato ou informaram que essas profissionais já não residiam mais em Teresina. É importante destacar que, das quatro assistentes sociais que participaram das entrevistas, apenas a profissional relacionada ao Currículo II encontra-se aposentada, e mesmo assim há pouco tempo.

As demais permanecem em atividade, o que, por um lado, reforça o compromisso e a permanência dessas profissionais na área; por outro, gerou certa dificuldade inicial na conciliação de horários para a realização das entrevistas. Ainda assim, o processo de campo foi marcado por aspectos bastante positivos: todas as entrevistadas demonstraram grande receptividade, interesse pela pesquisa e disponibilidade para o diálogo, mesmo diante das demandas cotidianas de trabalho. Esse acolhimento contribuiu significativamente para o êxito da etapa de entrevistas e para a riqueza das narrativas obtidas.

A diversidade dos lugares em que as falas foram produzidas evidencia também a inserção social e institucional do estágio, que se desdobra entre a universidade e os campos de atuação profissional. Coordenadoras, supervisoras e estagiárias, ao rememorar suas experiências, revelaram elementos singulares sobre o estágio supervisionado, expressando diferentes temporalidades e perspectivas: desde a organização da Coordenação de Estágio e os desafios da supervisão acadêmica, até as condições de acompanhamento nos campos de

estágio e os sentidos atribuídos à vivência discente. Essas vozes, reunidas em distintos espaços institucionais, constituem a base empírica da análise que se seguirá, permitindo entrecruzar memórias e trajetórias e apreender as contradições, permanências e transformações que marcaram o estágio supervisionado no Curso de Serviço Social da UFPI entre 1976 e 2012.

Durante o processo de análise das narrativas, percebeu-se que a interpretação constitui uma viagem dialógica pelo cotidiano afetivo, social e cultural do narrador, na qual a compreensão dos relatos depende da escuta atenta e da sensibilidade para apreender sentidos implícitos nas experiências narradas. A opção pelo método dialético-crítico, de inspiração marxiana, constitui uma escolha política, que parte do reconhecimento de que a ciência não é neutra, mas está imbricada em relações de poder que podem privilegiar a dominação econômica, social ou simbólica, contrapondo-se à defesa de novas formas de sociabilidade voltadas à emancipação humana. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos adotados não se limitam a uma descrição cronológica dos fatos, mas buscam compreender a historicidade dos sujeitos, fenômenos e organizações, revelando os contextos sociais, econômicos, políticos e simbólicos que os conformam.

A participação voluntária dos sujeitos nas entrevistas é um aspecto fundamental da pesquisa, o que reforça a necessidade de preservar sua integridade física, moral e psicológica e de assegurar que os resultados contribuam para o bem-estar coletivo e o avanço social. As narrativas recolhidas revelam dimensões históricas e sociais que se evidenciam quando os relatos são historicizados, tornando visíveis contradições e determinantes de uma sociabilidade marcada por discriminação, exploração e opressão, muitas vezes, ausentes na historiografia oficial. Mesmo sendo individuais, os depoimentos refletem experiências coletivas e constituem um importante instrumento para a produção de conhecimento sobre o próprio Serviço Social no Piauí.

No quadro a seguir, encontram-se sistematizados os principais documentos analisados na pesquisa, organizados por categoria, origem e objetivo. Contudo, é importante destacar que o estudo se apoiou amplamente no acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí, cuja vasta documentação - composta por resoluções, currículos, relatórios, projetos pedagógicos, materiais de estágio, fotografias, jornais e registros institucionais - constituiu-se como fonte importante para a reconstrução histórica do curso. Esses documentos permitiram compreender a formação profissional em diferentes períodos, acompanhar as alterações curriculares, identificar projetos em disputa e situar o Serviço Social no estado em meio às transformações sociopolíticas mais amplas.

Quadro 9: Sistematização dos principais documentos utilizados na pesquisa

Categoria	Documento	Data do documento	Acesso	Objetivo do documento
Documentos Institucionais	Resolução nº 02/1976 do Conselho Universitário da UFPI	1976	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	Aprova a criação do Curso de Serviço Social.
	Reconhecimento do curso de Serviço Social	1981	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	Reconhecimento do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí.
Documentos de Estágio Supervisionado	Abordagem preliminar sobre o Estágio Supervisionado em Serviço Social	1987	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	O documento representa o esforço da equipe que compõe o Núcleo de Estágio Supervisionado do Curso de Serviço Social da FUFPI, no sentido de contribuir para a reflexão e redimensionamento da proposta de intervenção, a nível das práticas desenvolvidas no Estágio Supervisionado.
	Manual de Estágio Curricular da UFPI	1991	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	Subsidiar os cursos na realização dos Estágios Curriculares com base nas normas e diretrizes gerais da UFPI, achou-se necessária a elaboração deste Manual que apresenta a Regulamentação, Orientações Gerais e os Instrumentos Jurídicos que dão amparo legal ao estágio.
	Programa de Disciplina de Estágio Supervisionado I	1986	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	Organizar e orientar o processo de ensino-aprendizagem.
	Estágio curricular supervisionado em Serviço Social: diretrizes, rotinas e procedimentos	2000	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	Organizar e orientar o processo de ensino-aprendizagem.
Documentos Curriculares	Parecer CFE nº 242/70	1970	Acervo Digital do MEC	Fixa o Currículo Mínimo e estabelece a duração do Curso de Serviço Social.
	Currículo do curso de Serviço Social para apreciação do reitor	1976	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	Apresentar o currículo do curso de Serviço Social para apreciação do reitor.
	Currículo do Curso de Serviço Social	1976	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	Currículo do Curso de Serviço Social
	Grade Curricular do Curso de Serviço Social (Reforma curricular)	Sem data, mas refere-se ao Currículo II	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	Grade Curricular do Curso de Serviço Social
	Proposta de currículo pleno do curso de Serviço Social da	1987	Acervo do Programa Memória do Serviço Social	Proposta de currículo pleno do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí,

	Universidade Federal do Piauí		no Piauí	com base no Parecer 412/82 do CFE.
	Currículo Mínimo de Serviço Social	1970	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	Currículo Mínimo de Serviço Social
	Proposta de reestruturação do Currículo Pleno do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí	1994	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	Proposta de reestruturação do Currículo Pleno do Curso de Serviço Social, indicando pontos de defasagem em sua operacionalização do Currículo em vigor, sugerindo que estabelecessem alterações essenciais em sua estrutura e conteúdo, de modo a permitir agilização e maior qualidade no processo de formação profissional do Assistente Social.
	Implantação do Currículo III do Curso de Serviço Social	1996	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	Implantação e Acompanhamento do Currículo Reestruturado do Curso de Serviço Social.
	Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social	2006	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social
Documentos Históricos / Arquivísticos	Reportagem sobre o vestibular da UFPI, publicada no jornal O Dia	1976	Museu de História do Piauí – Acervo digitalizado do jornal O Dia, 1976.	Reportagem de 1976, publicada pela imprensa local, que registrava a movimentação em torno da realização do vestibular.
	Reportagem do jornal O Estado sobre o vestibular da Universidade Federal do Piauí	1977	Acervo do Programa Memória do Serviço Social do Piauí – Arquivo Público do Estado do Piauí.	A reportagem publicada no jornal O Estado, em 10 de janeiro de 1977, sob a manchete “Começa hoje a guerra do vestibular 77”.
	Publicação do jornal O Estado, destacando os aprovados no vestibular de 1977	1977	Acervo do Programa Memória do Serviço Social do Piauí – Arquivo Público do Estado do Piauí.	Publicação do jornal O Estado, destacando os aprovados no vestibular de 1977.
	“Travessia” vitória confirmada	1979	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	Edição do jornal O Dia de 08 de junho de 1979, que confirma a vitória da chapa Travessia
	Fotografia de integrantes da chapa Travessia	1979	Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí	Fotografia de integrantes da chapa Travessia

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante ressaltar que todo o acervo consultado foi lido integralmente e posteriormente organizado em uma planilha do *Excel*. Nessa planilha, os documentos foram categorizados por tipo, objetivos e conteúdo, de modo a facilitar a análise. Esse procedimento

permitiu um tratamento mais rigoroso das fontes, ampliando a capacidade de interpretar o conteúdo documental à luz dos objetivos da pesquisa. Para além dos documentos apresentados no Quadro 9, foram também sistematizados os materiais disponíveis na planilha do *Google Drive* do Programa Memória em Serviço Social no Piauí, referentes a documentos de estágio localizados tanto no Departamento de Serviço Social quanto na Sala do PET.

É possível que existam outros registros não acessíveis no momento da pesquisa; no entanto, todo o material encontrado foi devidamente organizado. Ao todo, foram sistematizados 1.028 documentos de estágio provenientes da sala do PET e 309 documentos de estágio localizados na sala do Departamento de Serviço Social (material previamente organizado pela equipe do Programa Memória que, para fins desta pesquisa, foi analisado pela autora). Essa sistematização compõe a base para a apresentação do Quadro 19 (Áreas e Campos de Estágio do Curso de Serviço Social da UFPI nas décadas de 1980, 1990 e 2000), construído a partir da leitura, categorização e análise desses documentos.

4.2 AS TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPI

Nesse tópico, busca-se compreender de que modo políticas educacionais nacionais, como o Currículo Mínimo de 1982 e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, dialogaram com a realidade da UFPI, influenciando a estrutura e os objetivos do curso de Serviço Social.

O Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí, criado em 1976 e implantado no ano seguinte, surgiu em um contexto de expansão das políticas sociais no estado e da crescente necessidade de profissionais qualificados para atuar nessas áreas. Conforme registrado pela própria universidade, sua criação atendeu tanto à escassez de assistentes sociais para compor os programas institucionais que se intensificaram a partir da década de 1970, quanto à demanda expressiva de jovens piauienses que buscavam cursar Serviço Social em instituições de outras regiões do país (UFPI, 1987).

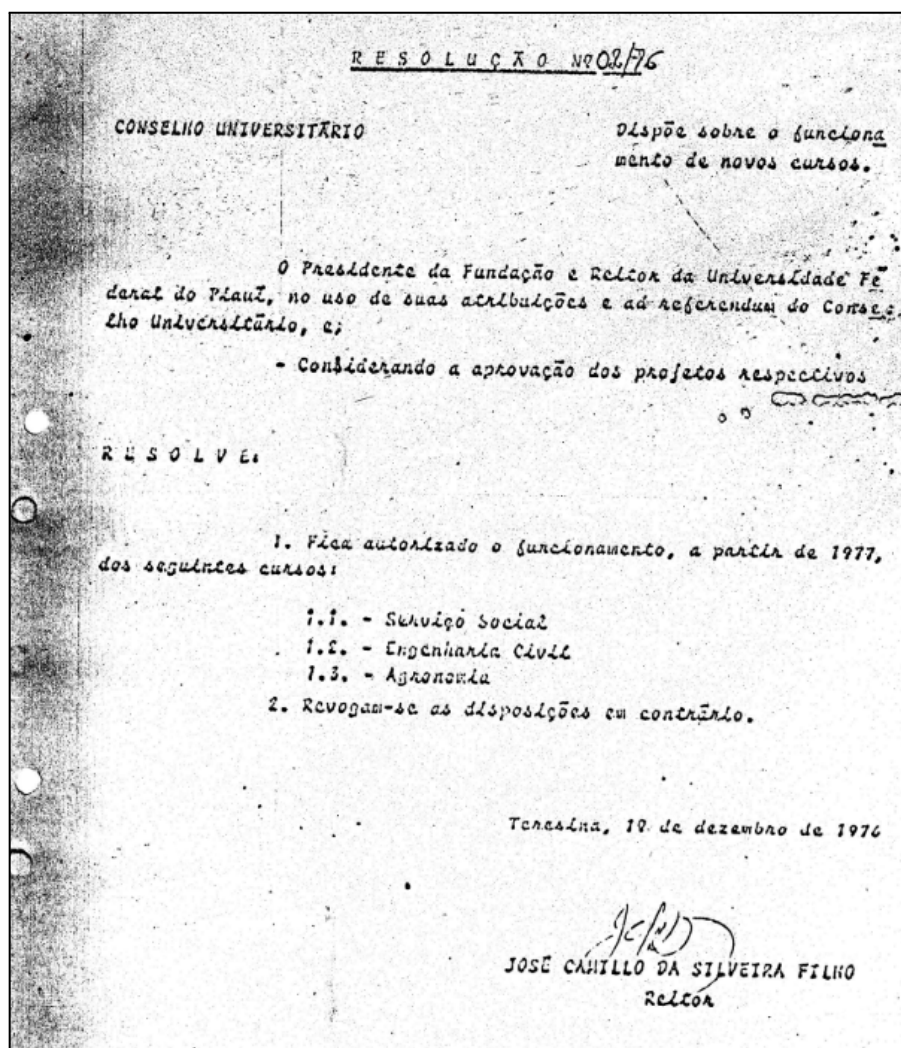
Desde sua origem, no entanto, a formação esteve atravessada por contradições: de um lado, buscava atender às demandas imediatas do mercado de trabalho e às exigências institucionais de programas sociais em expansão; de outro, procurava afirmar-se enquanto espaço de formação profissional alinhado às diretrizes e concepções do Serviço Social no Brasil e às demandas colocadas para a profissão no estado. Somente mais adiante, com o amadurecimento dos debates nacionais da categoria e a consolidação do projeto ético-político,

essa formação passou a incorporar de modo mais sistemático uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a realidade social e o exercício profissional.

Nesse processo, as transformações curriculares e pedagógicas do curso expressam tanto o pioneirismo e a ousadia de seus docentes e estudantes quanto às fragilidades estruturais e institucionais que marcaram a consolidação da graduação. Busca-se analisar tais mudanças, destacando as mudanças curriculares e pedagógicas do curso, as disputas em torno dos fundamentos teórico-metodológicos e as estratégias pedagógicas que buscaram responder às demandas sociais e acadêmicas ao longo das diferentes décadas.

A criação do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí se deu em 1976, por meio da Resolução nº 02/1976 do Conselho Universitário, durante a gestão do reitor José Camillo da Silveira Filho. Esse ato representou um marco institucional, ao consolidar a proposta de implantação da primeira graduação em Serviço Social no estado, articulando-se às políticas de expansão da universidade e às demandas sociais locais por profissionais qualificados. A Figura 1 apresenta a resolução que oficializou a criação do curso, localizada no acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí:

Figura 1: Resolução nº 02/1976 do Conselho Universitário da UFPI, que aprova a criação do Curso de Serviço Social.



Fonte: Acervo do Programa Memória do Serviço Social no Piauí.

Um registro histórico relevante desse período é o anúncio do primeiro vestibular da UFPI, publicado no jornal *O Dia*²², em 1973, disponíveis para manuseio no Arquivo Público do Estado do Piauí e publicadas pelo Museu de História do Piauí²³. Embora a UFPI tenha sido formalmente criada em 1968, no contexto da Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5.540/1968, que consolidou o processo de reorganização do ensino superior brasileiro,

²² O jornal *O Dia* foi fundado em 1 de fevereiro de 1951, pelo professor Leão Monteiro.

²³ O Museu de História do Piauí - MHP é um espaço virtual de pesquisa histórica e historiográfica, que foi criado no ano de 2022, diretamente vinculado ao Departamento de História - DH e ao Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, do Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, tendo como principais objetivos: digitalizar, armazenar e colocar à disposição do público, diferentes arquivos, sobretudo, da história do Piauí, como imagens, documentos e vídeos.

iniciado ainda em 1965, com os acordos MEC-USAID²⁴ (Passos, 2006), o início efetivo de suas atividades acadêmicas, com a realização dos primeiros vestibulares, ocorreu apenas nos anos seguintes, marcando o início da consolidação institucional e da oferta dos primeiros cursos de graduação no estado. A imagem a seguir (Figura 2) apresenta uma das reportagens da época, que mostra a movimentação em torno do vestibular:

Figura 2: Reportagem sobre o vestibular da UFPI, publicada no jornal O Dia, 1976.



Fonte: Museu de História do Piauí – Acervo digitalizado do jornal O Dia, 1976.

²⁴ Série de acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), entre as décadas de 1960 e 1970, que previam cooperação técnica e financeira à educação brasileira. Inseridos no contexto da teoria do capital humano e do tecnicismo educacional, os acordos MEC-USAID visavam alinhar o sistema educacional às demandas do desenvolvimento capitalista internacional, influenciando diretamente as reformas educacionais da Ditadura Militar, especialmente as Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971.

A Figura 2 apresenta uma reportagem de 1976, publicada pela imprensa local, que registrava a movimentação em torno da realização do vestibular. Trata-se de uma fonte importante para compreender a repercussão social da criação da Universidade Federal do Piauí nos anos seguintes a 1968 e as expectativas que se formaram em torno de sua consolidação. Antes da criação do curso de Serviço Social no Piauí, o estado contava com profissionais atuantes na área, porém todos formados em instituições de outros estados, evidenciando a ausência de formação local na profissão (Ferreira; Silva; Guimarães, 2021). Como relatou a Supervisora de Campo 2, profissional formada nas primeiras turmas do curso de Serviço Social:

Aqui não tinha gente formada em serviço social. O povo vinha do Ceará e do Maranhão. Até a minha turma formada em 1981, todo mundo que era assistente social aqui vinha de outros lugares. E quem é que pode mandar o filho para estudar fora? Só quem é rico, quem é pobre não pode. Meu pai não podia mandar eu estudar na Sorbonne²⁵, que era a vontade que ele tinha. Nunca, nem em Coimbra, nem aqui em Brasília, quem dirá. Então o filho do pobre, o máximo que ele consegue é vir lá do interior, morar na casa do estudante para estudar na escola pública (Supervisora de Campo 2, 2025).

O relato da referida Assistente Social aposentada evidencia que, além da carência histórica de profissionais de Serviço social no Piauí, o acesso à formação superior era profundamente marcado por desigualdades sociais e econômicas. Enquanto filhos de famílias com recursos podiam buscar estudos em centros de referência nacionais ou internacionais, jovens da classe trabalhadora dependiam de iniciativas públicas, como moradias estudantis, para ter acesso à educação formal. Essa realidade reforça a importância da criação do curso na UFPI, que abriu caminho para a formação de assistentes sociais no estado, democratizando, ainda que parcialmente, o acesso à profissão no estado.

Essa vivência dialoga com Guimarães (2003), ao destacar que, até a década de 1970, o Piauí se encontrava entre os últimos estados da federação ao instituir o curso de Serviço Social, tornando-se dependente de profissionais vindos, sobretudo, do Maranhão e do Ceará. Nesses estados, a profissão já contava com tradição formativa e, em razão da retração do mercado de trabalho, muitos egressos buscavam oportunidades em estados vizinhos. O Piauí, por sua vez, tornava-se um polo atrativo de mão de obra qualificada, mas em condições ainda limitadas e subordinadas ao cenário nacional.

O Jornal *O Estado* também dedicou espaço ao tema, ilustrado na Figura 3, desta vez em 1977, reforçando a relevância do vestibular e a expectativa criada em torno da abertura da universidade no estado. A realização do primeiro vestibular do curso de Serviço Social da

²⁵ A Sorbonne refere-se a uma das mais famosas universidades da França e da Europa, localizada em Paris.

UFPI, em 1977, representou a efetivação prática do projeto universitário que vinha sendo discutido desde as décadas anteriores. Mais do que um processo seletivo, o exame simbolizou a abertura de novas possibilidades de acesso ao ensino superior e a afirmação da UFPI como espaço de formação profissional e produção de conhecimento no Piauí. As reportagens aqui apresentadas, constituem-se como fontes históricas relevantes para compreender tanto a expectativa gerada em 1976 quanto à concretização do vestibular em 1977.

Figura 3: Reportagem do jornal *O Estado* sobre o vestibular da Universidade Federal do Piauí



Fonte: Acervo do Programa Memória do Serviço Social do Piauí – Arquivo Público do Estado do Piauí.

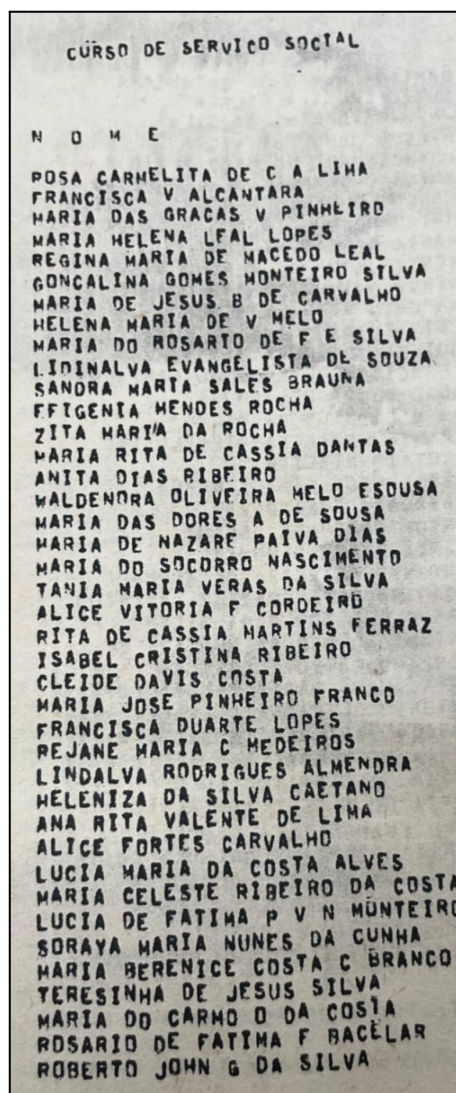
A reportagem publicada no jornal *O Estado*, em 10 de janeiro de 1977, sob a manchete “Começa hoje a guerra do vestibular 77”, evidencia a amplitude do processo seletivo ao registrar a inscrição de 7.287 candidatos para 1.100 vagas, número que demonstra a ampla demanda e o grande interesse da população em acessar a UFPI, que na época era a única universidade pública do estado. Cursos como Engenharia Civil, Medicina, Serviço Social e Agronomia aparecem como os mais concorridos, o que sinaliza a demanda por profissões consideradas estratégicas tanto para o desenvolvimento regional quanto para a inserção no mercado de trabalho.

Segundo Chauí (2001), a expansão do ensino superior no Brasil reflete, em grande medida, a influência das transformações do modo de produção capitalista, que impõem demandas de profissionalização e qualificação para o mercado de trabalho. A universidade, nesse sentido, cumpre tarefas duplas: a massificação do acesso e a formação de quadros especializados, ao mesmo tempo que responde a exigências de avaliação, produtividade e prestação de contas à sociedade.

No caso do Piauí, os dados acessados através do jornal evidenciam como essas funções se manifestam localmente: a universidade era apresentada como um projeto de modernização educacional, social e cultural, com o vestibular servindo tanto como instrumento de seleção quanto como principal porta de acesso à instituição, contribuindo para sua consolidação. O exame de 1977, portanto, não deve ser compreendido apenas como um simples evento, mas como expressão das tensões, contradições e expectativas que marcaram a política de expansão universitária piauiense naquele período.

O Curso de Serviço Social ofereceu 50 vagas em seu primeiro vestibular, dessas vagas, 14 candidatos/as concluíram o curso em 1981 (Ferreira; Silva; Guimarães, 2021). A cobertura desse processo seletivo também foi registrada pela imprensa da época, como mostra a imagem a seguir:

Figura 4: Publicação do jornal *O Estado*, destacando os aprovados no vestibular de 1977.



Fonte: Acervo do Programa Memória do Serviço Social do Piauí – Arquivo Público do Estado do Piauí.

Em abril de 1981, durante o período especial, ocorreu a colação de grau da primeira turma de assistentes sociais formadas no Piauí, composta por 14 mulheres, marco que inaugura a formação profissional no estado. Ainda ao longo de 1981, outros(as) estudantes que ingressaram no vestibular de 1977 concluíram o curso, totalizando 40 egressos(as) ao final do ano, conforme registrado por Guimarães (1995)²⁶. É importante destacar que, entre os 40 egressos de 1981, apenas um era homem, o que evidencia que a predominância feminina no curso já se manifestava desde a primeira turma formada, acompanhando uma característica histórica da profissão no Brasil. Durante a década de 1970, o número de formandos na

²⁶ A primeira turma de concluintes foi composta por: Alice Fortes Carvalho; Alice Vitória Freire Cordeiro; Efigênia Mendes Rocha; Evangelina de Carvalho Sá; Francisca Duarte Lopes Soares; Helena Maria da Costa Alves; Lúcia Maria da Costa Alves; Maria Berenice Castelo Branco Soares; Maria do Rosário de Fátima e Silva; Maria Helena Leal Lopes; Maria José Pinheiro Franco; Regina Maria Leal Pires; Sandra Maria Sales Braúna; Zita Maria da Rocha (Guimarães, 1995, p. 67).

universidade no Brasil e, especificamente na UFPI, era muito escasso, o que pode ser atribuído a uma complexa combinação de fatores históricos, políticos e educacionais.

Como discutido nos capítulos anteriores, nesse período a educação no Brasil era amplamente concebida como um “privilégio e não um direito” dos cidadãos, o que tornava o acesso às universidades públicas mais restrito às camadas sociais mais favorecidas. Essa lógica histórica evidencia as barreiras sociais e econômicas enfrentadas por grande parte da população na busca pela formação superior. Conforme Chauí (2001), na primeira etapa do regime militar, entre 1964 e 1974, a inessencialidade da universidade foi construída sob a imagem do perigo subversivo:

Éramos inessenciais para um projeto político do qual surgíamos como adversários: o projeto de “integrar a nação” à modernidade capitalista. Assim, embora saibamos que a maioria das exclusões e cassações universitárias daquele período tenha tido como causa próxima as lutas internas pelo poder na universidade, sabemos também que os vencedores precisavam de nossa exclusão ou de nosso medo e silêncio para implantar o projeto universitário programado que incluía, como um de seus momentos principais, a destruição da escola pública de primeiro e segundo graus (Chauí, 2001, p. 161).

Essa política resultou na criação de uma “arena de analfabetismo” (Chauí, 2001), reverberando negativamente a base de estudantes preparados para ingressar no ensino superior e, conseqüentemente, limitando o número de profissionais formados. Mas os efeitos não se restringiam apenas à educação formal: também havia um forte componente social. Nesse sentido, o depoimento da Estagiária 1, integrante da primeira turma do curso de Serviço Social, posteriormente docente da UFPI e hoje aposentada, é bastante revelador.

A entrevistada destacou em seu depoimento que, para muitos jovens daquela geração, a continuidade dos estudos só foi possível graças a mecanismos de apoio financeiro. Na época, em 1977, esses mecanismos correspondiam às primeiras iniciativas de assistência estudantil, que incluíam bolsas de estudo, auxílios para alimentação e transporte, ou oportunidades de trabalho vinculadas à universidade, permitindo que estudantes de famílias economicamente desfavorecidas pudessem acessar e permanecer na formação superior:

Eu, inclusive, era uma estudante, embora era professora primária, mas eu tive um benefício estudantil na época que era o crédito educativo, que a gente recebia um crédito do Ministério da Educação como se fosse uma bolsa de apoio. Eu tive acesso a esse crédito educativo, que me ajudou muito também. Porque professor primário naquela época o salário era terrível, né? E aí eu consegui (Estagiária 1, 2025).

Em um contexto de seletividade e desigualdades sociais, a permanência no ensino superior frequentemente dependia da capacidade dos estudantes de conciliar trabalho e estudos como forma de sustento. Esse cenário revela as condições adversas enfrentadas por

muitos jovens da época, para quem a continuidade da formação acadêmica só se tornava possível mediante esforços adicionais de subsistência. O depoimento ilustra, portanto, ilustra como a expansão do ensino superior no Brasil durante a década de 1970 se deu de forma contraditória: ainda que abrisse novas possibilidades de acesso, a permanência dependia de apoios específicos, reforçando o caráter excludente do sistema.

Essa vivência dialoga com as análises de Guimarães (1995), ao evidenciar que, até a década de 1970, o Piauí se encontrava numa posição secundária no acesso ao ensino superior e na consolidação do Serviço Social como profissão. Essa desigualdade aparece no levantamento feito por ela na década de 1990, sobre o perfil dos alunos e egressos do curso de Serviço Social da UFPI, que mostra que a maioria dos estudantes era originária do interior do Piauí e, em menor número, de estados vizinhos como Ceará e Maranhão. O estudo também revelou que esses alunos precisavam se deslocar constantemente para Teresina, onde permaneciam ao longo da trajetória escolar e profissional, confirmando a centralidade da capital como espaço de formação e mercado de trabalho. Tal movimento não se explica apenas por escolhas individuais, mas pela condição de vida da maioria da população piauiense na época:

Sem escolas, sem terra para viver, sem trabalho, sem as mínimas condições de vida digna. Refere-se ao êxodo rural que empurra milhões de pessoas para a capital e outras cidades maiores e mais desenvolvidas. Relaciona-se, enfim, com o modelo econômico, político e social conservador de riqueza e excludente na distribuição de bens, serviços, recursos e oportunidades de vida (Guimarães, 1995, p. 11).

Esse quadro ajuda a compreender por que a primeira turma do curso de Serviço Social da UFPI assumiu um significado social e profissional tão expressivo: ao mesmo tempo em que simbolizava uma conquista acadêmica pioneira no estado, respondia a uma carência histórica de assistentes sociais formados localmente, até então suprida por profissionais oriundos sobretudo do Maranhão e do Ceará. A criação do curso, portanto, não apenas representou um marco na democratização, ainda que respondesse parcialmente ao acesso do ensino superior, mas também consolidou Teresina como centro de referência para a formação de assistentes sociais, contribuindo para redefinir o cenário da profissão no Piauí.

Nesse cenário, em que a criação do curso respondia a uma necessidade histórica e marcava a consolidação de Teresina como polo de formação em Serviço Social, emergem também as questões ligadas à sua organização acadêmica. No entanto, o reconhecimento formal do curso pelo Ministério da Educação só ocorreu em 1983, por meio do Parecer nº 275, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 9 de junho de 1983, referente ao Processo nº 834/81.

O primeiro Currículo Pleno do curso de Serviço Social da UFPI foi implementado em 1977, alinhado ao Currículo Mínimo Nacional de 1970, definido pelo Conselho Federal de Educação por meio do Parecer nº 242/70, que definia a abrangência, em todo território nacional, as seguintes áreas e componentes curriculares:

QUADRO 10: Componentes curriculares do Currículo Mínimo de 1970 para os cursos de Serviço Social

Áreas	Componentes Curriculares
Área básica	Sociologia Psicologia Economia Direito e legislação social Teoria do Serviço Social
Área profissional	Serviço Social de Caso Serviço Social de Grupo Serviço Social de Comunidade Política Social Ética profissional
Complementares obrigatórias	Estudo de Problemas Brasileiros - EPB Prática desportiva

Fonte: Parecer CFE nº 242/70.

Como discutido nos capítulos anteriores, o Currículo Mínimo de 1970 reflete o contexto da época, marcado pelo predomínio da perspectiva tecnicista e positivista, em consonância com a expansão do ensino superior promovida pela Ditadura Militar e pela Reforma Universitária de 1968. Esse mesmo movimento de tensão entre tecnicismo e perspectivas críticas se manifestou no curso de Serviço Social da UFPI, criado em 1976, em pleno contexto da Ditadura Militar. Nesse cenário, o primeiro currículo pleno da universidade representava mais do que a simples organização de conteúdos acadêmicos: constituía-se como expressão de um projeto profissional e social vinculado às condições históricas de seu surgimento, revelando os limites e possibilidades da formação naquele período.

O currículo do curso de Serviço Social da UFPI, implantado em consonância com as diretrizes nacionais de 1970, refletia a preocupação com a formação integral do profissional, equilibrando fundamentos teóricos e experiências práticas. Naquele período, todos os cursos do país deveriam cumprir uma carga mínima de 2.500 horas, incluindo obrigatoriamente 180 horas de Estágio Supervisionado, essenciais para a consolidação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, além da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Atendendo a essas orientações, o I Currículo Pleno da UFPI estabeleceu uma carga horária

mínima de 2.730 horas, distribuídas de maneira a garantir tanto a formação básica quanto o aprofundamento profissional, conforme detalhado no quadro a seguir:

QUADRO 11: Matriz Curricular do I Currículo Pleno do Curso de Serviço Social da UFPI

Ciclo	Núcleo	Disciplina	CH
Ciclo Geral	Núcleo Comum	Português I	60
		Inglês I ou Francês I	60
		Matemática I	60
		Introdução à metodologia científica	60
	Núcleo Diversificado	Introdução à sociologia	60
		Introdução à economia	60
		Introdução à filosofia	60
		Introdução ao Serviço Social	60
Ciclo Básico		Sociologia do desenvolvimento	90
		Economia social e do desenvolvimento	60
		Introdução à psicologia	60
		Psicologia social	60
		Psicologia da personalidade	60
		Direito usual	60
		Psicodinâmica das relações humanas	45
		Legislação social	60
		Teoria do Serviço Social I	60
		Teoria do Serviço Social II	60
		Teoria do Serviço Social III	60
Ciclo profissional		Serviço Social de Casos I	75
		Serviço Social de Casos II	105
		Estatística aplicada ao Serviço Social	90
		Política Social	60
		Serviço Social de Grupo I	75
		Serviço Social de Grupo II	105
		Filosofia Social	60

	Ética Profissional	60
	Serviço Social de Comunidade I	75
	Serviço Social de Comunidade II	105
	Desenvolvimento de Comunidade	60
	Elementos da Antropologia Cultural	60
	Introdução aos Trabalhos Práticos	90
Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado I	180
	Estágio Supervisionado II	180
	Estágio Supervisionado III	180
Complementares Obrigatórias	Métodos de Pesquisa Social	75
	Introdução à Administração	60
	Administração em Serviço Social	60
	Planejamento Social	60
Obrigatórias por Legislação	Prática desportiva I	30
	Prática desportiva II	30
	Prática desportiva III	30
	Prática desportiva IV	30
	Estudos de problemas brasileiros I	15
	Estudos de problemas brasileiros II	15

Fonte: Pereira, 2025, p. 114-115.

A matriz curricular de 1976 do curso de Serviço Social da UFPI, embora formalmente estruturada para atender às diretrizes nacionais de 1970, reflete de modo claro as contradições do período histórico em que foi concebida. No plano nacional, desde a década de 1950, já se percebia a forte influência do funcionalismo norte-americano e da tradição conservadora, consolidada pelo currículo de 1953, que enfatizava disciplinas como Serviço Social de Casos, de Grupo e de Comunidade, articuladas a áreas como Sociologia, Psicologia e Economia Social (Brasil, 1954). Essa matriz, fortemente tecnicista, formava profissionais aptos a intervir de forma ajustada às demandas sociais sem, no entanto, questionar as estruturas que produziam as desigualdades.

Com as transformações políticas e sociais no Brasil a partir da década de 1960, e especialmente sob a Ditadura Militar a partir de 1968, o Serviço Social estreitou seus vínculos

com as classes dominantes, assumindo funções assistencialistas e operacionais nas políticas sociais, reforçando o papel do Estado como propulsor do desenvolvimento e limitando a crítica às estruturas sociais (Silva, 2011). A crise do “milagre econômico”, a partir de 1974, e o início do processo de abertura política no final da década de 1970, criaram brechas para que segmentos da profissão buscassem alternativas críticas de formação e intervenção.

No entanto, o currículo de 1977 da UFPI expressa a defasagem entre a conjuntura nacional, em que as discussões críticas avançavam, e a realidade institucional local, que ainda reproduzia um modelo conservador de formação profissional. O depoimento da Estagiária 1 (2025), formada sob o referido currículo, ilustra essa realidade, ao destacar que a formação priorizava a aquisição de habilidades instrumentais, como elaboração de relatórios, realização de entrevistas e condução de atendimentos individuais, grupais e comunitários, enquanto a dimensão crítica e política permanecia pouco desenvolvida.

A nossa formação foi uma formação dentro de um currículo de tradição conservadora. Agora, uma coisa que a tradição conservadora trazia naquele currículo era um incentivo para que a gente tivesse muita habilidade técnica. Muito mais do que política, era uma habilidade técnica, saber dominar os instrumentais, saber fazer um bom relatório, saber fazer uma entrevista, nem fosse uma entrevista estudantil. Então a gente estudava o que era fazer uma entrevista. [...] Claro que na parte teórica a gente tinha toda aquela coisa da herança conservadora. Não deixava claro como era a atuação, mas era uma atuação muito mais na base do ajustamento do que da crítica. Claro que já no finalzinho do curso foi começando a aparecer algumas coisas, mas o peso da nossa formação foi da herança conservadora: Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo, Serviço Social de Comunidade. Claro que em cada um desses processos a gente sabia todas as técnicas de como lidar com isso, como tratar um caso individual, fazer um atendimento individual, como fazer um atendimento em grupo, como fazer um atendimento nas comunidades. A gente aprendia muito esses instrumentais de como fazer isso (Estagiária 1, 2025).

Dessa forma, o primeiro currículo evidenciava uma contradição fundamental: de um lado, buscava se adequar às exigências legais e acadêmicas da época, afirmando, em termos formais, a articulação entre teoria e prática; de outro, reafirmava o modelo tecnicista de formação, voltado para a capacitação de profissionais com forte base técnica e interventiva, porém com limitado embasamento teórico-político, modelo que respondia mais às expectativas do regime autoritário e às demandas de gestão das expressões da questão social do que à construção de uma prática crítica e transformadora.

Para além dos limites impostos pelo currículo formal, a formação vivenciada pelas estudantes também foi atravessada por experiências político-organizativas construídas fora da estrutura institucional do curso. O depoimento da Estagiária 1 evidencia a relevância do movimento estudantil como espaço de debate crítico e de questionamento da formação profissional, ao relatar sua participação em encontros nacionais de estudantes de Serviço

Social no final da década de 1970, período marcado pela rearticulação do movimento estudantil no contexto da abertura política.

Essas experiências, ainda que não institucionalizadas no currículo vigente, cumpriram um papel formativo fundamental, ao possibilitar o contato com leituras críticas da profissão, com debates sobre a renovação do Serviço Social e com a articulação entre estudantes de diferentes regiões do país, em especial do Nordeste. Esse protagonismo estudantil revela que, mesmo sob um currículo de orientação conservadora, a formação profissional não se restringia ao espaço da sala de aula, sendo tensionada por iniciativas coletivas que antecipavam, no plano da experiência política, os debates que mais tarde seriam incorporados às reformas curriculares.

Nesse sentido, o movimento estudantil constitui-se como mediação histórica relevante na construção da crítica ao modelo tecnicista de formação, contribuindo para a constituição de sujeitos coletivos comprometidos com a transformação da realidade social, aspecto que emerge de forma significativa na memória da Estagiária 1 e que dialoga diretamente com os processos posteriores de renovação do currículo do Serviço Social.

Assim, a experiência da UFPI confirma que, apesar do avanço do debate da reconceituação no Brasil, o curso de Serviço Social, em suas origens, manteve, em grande medida, a matriz conservadora que historicamente marcou a profissão. Como destacou a professora Aglair Setúbal²⁷, responsável pela elaboração do primeiro currículo do curso: “naquele momento a formação do Serviço Social era baseada na herança conservadora [...] muito bem estruturada e transmitida a partir das disciplinas que compuseram o primeiro currículo, embora já vislumbrando uma perspectiva diferenciada” (Setúbal, 2023).

Cabe recordar que a criação da UFPI ocorreu em meio ao contexto sociopolítico da ditadura civil-militar, alinhada aos interesses da elite regional e ao projeto autoritário em vigor. O curso de Serviço Social surgiu dentro dessa conjuntura, o que se refletiu na elaboração de seu currículo inicial, estruturado sob bases tradicionais e conservadoras. Enquanto, em nível nacional, a profissão já avançava em seu processo de renovação crítica, questionando abertamente os limites do modelo de formação tradicional, na UFPI prevalecia ainda uma orientação marcada pela influência norte-americana, centrada nas disciplinas de caso, grupo e comunidade e em referenciais teóricos de caráter funcionalista e psicologista.

Dessa forma, a formação ofertada nesse período deve ser entendida como expressão das tensões entre continuidade e mudança: continuidade da herança funcionalista e tecnicista,

²⁷ Entrevista disponibilizada no canal Memória do Serviço Social no Piauí – UFPI no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2eLPuo3qn9A>. Acesso em: 13 de nov. de 2025.

e mudança apenas incipiente, revelada por pequenas fissuras críticas que começavam a emergir no interior da formação, influenciadas tanto pelo movimento estudantil quanto pelo esforço dos docentes em adaptar o currículo às demandas sociais e profissionais do período, ainda que de forma limitada, por meio da inclusão pontual de discussões críticas e da tentativa de vincular o currículo às demandas sociais e profissionais do período.

Essas fissuras aparecem de forma clara no relato das primeiras turmas. A Estagiária 1, recorda que, mesmo no contexto de abertura “lenta, gradual e restrita”, os mecanismos de controle da Ditadura ainda se faziam sentir dentro da universidade, chegando a atrasar a oferta de disciplinas como Política Social, em razão da vigilância exercida pelas instâncias do regime:

Nosso curso, embora fosse 1977, que já era o período da abertura, lenta, gradual e restrita, mas aqui na universidade os mecanismos da ditadura ainda estavam presentes, porque o reitor, ele protelou muito para oferecer a nossa disciplina Política Social, porque ele queria uma pessoa da confiança dele: “olha, nós já estamos em 1979, nós estamos pra terminar o curso”. E ele protelou por mais de um semestre pra oferecer a disciplina. Então, assim, nós não encontramos dificuldades nessa parte técnica, mas na parte teórica a senti uma necessidade de um conteúdo que pudesse dar pra gente um pouco mais de posicionamento político nas coisas. A UNE estava na clandestinidade, mas o movimento estudantil não deixava de trazer o presidente da UNE, mesmo na clandestinidade, pra algumas discussões que a gente chegou a participar. [...] Então, a gente, nesse sentido, houve esse desafio, porque tinham alguns mecanismos ainda presentes aqui na universidade, aquele que chamam de SNI, Sistema Nacional de Informação vigiado, ainda permanecia aqui dentro da UFPI. Então, a gente tinha algumas dificuldades nesse sentido (Estagiária 1, 2025).

O depoimento evidencia como, por um lado, o domínio técnico era consolidado, mas, por outro, havia uma carência de referenciais teóricos críticos capazes de orientar a compreensão da realidade social. Essa limitação, entretanto, começou a ser tensionada pelos próprios estudantes, que participavam, mesmo sob repressão, de atividades do movimento estudantil e de discussões políticas clandestinas. A censura e o controle ideológico impostos pelo regime militar impactavam diretamente esse processo formativo, restringindo a circulação de ideias críticas e a construção de um olhar analítico sobre a realidade social (Pereira, 2025). Da mesma forma, embora a formação estivesse fortemente apoiada em práticas instrumentais, os(as) alunos(as) já começavam a questionar a neutralidade difundida pela tradição conservadora, sobretudo diante da realidade concreta das comunidades em que atuavam:

A gente teve a facilidade de trabalhar bem os instrumentais, com essa base mais conservadora, mas, ao mesmo tempo, a gente já estava começando a querer estabelecer uma nova postura. Porque, ao mesmo tempo, a gente percebia na

sociedade uma movimentação que já não correspondia àquelas teorias que a gente estava estudando, naquela coisa de ver o caso social separado do contexto social. A gente achava que era meio esquisito: o assistente social vai lidar com uma situação e tem que manter a neutralidade, não pode se envolver. Que neutralidade é essa? A gente ficava assim querendo entender. Nós fomos as primeiras experiências de aproximação do estado com as comunidades, fomos lá para, quando estavam sendo implantados conjuntos habitacionais pela COHAB. A professora disse: vou levar vocês para conhecer uma comunidade. E a gente vê até a postura da professora, muito conservadora, chegava lá e dizia: essas casas são casas que foram benefícios do governo. A gente achava que era uma coisa estranha. Benefício não é um direito, não? Tem um direito à casa, a um projeto habitacional. A maneira dela falar era uma maneira muito conservadora. Algumas de nós ficávamos assim, querendo entender melhor. Quando ela levou a segunda turma, a gente já começava a dizer: “É meio estranho, esse pessoal tem que se sentir agradecido por uma coisa que é um direito”. Então a gente começava a interrogar. (Estagiária 1, 2025).

Esses relatos demonstram que, ainda que o primeiro currículo tenha reafirmado uma matriz conservadora, ele foi também o espaço em que germinaram inquietações críticas, estimuladas tanto pelas contradições da realidade social quanto pelo contexto nacional de crise do regime e reorganização das lutas sociais. Nesse sentido, a experiência da UFPI revela-se exemplar para compreender como a formação profissional naquele período foi atravessada por disputas entre reprodução e contestação, entre conservadorismo e crítica em construção. Em suas memórias, a Estagiária 1 relatou:

[...]Em 1979, nós fomos para o Encontro Nacional de Estudantes, onde a gente já começou a vislumbrar que alguma coisa estava acontecendo diferente em outros currículos, uma visão um pouco mais crítica. E a gente começou a cobrar aquele curso, um curso sobre dialética, alguma coisa que a gente queria entender melhor, porque a gente ainda estava muito com aquela base do funcionalismo, do positivismo, da fenomenologia, e a gente começava a ouvir de outras colegas de outras universidades, é uma discussão um pouco mais aberta, mais crítica e mais politizada, relacionada com a relação do Serviço Social com os movimentos sociais. E aqui nós estávamos em Teresina o movimento na sociedade, sobretudo nas camadas mais populares, de um movimento social popular, um movimento contra a carestia, que teve um peso muito grande a partir da zona sul do Parque Piauí. A pastoral do menor era menor, mas era uma pastoral que lutava pelos direitos da criança, da adolescência, da criança de rua. [...]Vimos um movimento também ligado aos trabalhadores rurais, da zona rural, e um novo movimento sindical começando. Então, a gente queria que as nossas discussões também pudessem entrar. Nós tivemos uma disciplina de “participação e marginalidade”. Não tinha uma disciplina de movimento social, aparece depois. Mas nessa de “Participação e Marginalidade” a gente começava a discutir: que participação é essa? Uma participação que precisa ter um pouco mais de peso nas coisas, porque aqui nós estávamos sob o regime militar (Estagiária 1, 2025).

O contexto que antecedeu à conclusão da turma de 1980 evidenciava um cenário de efervescência política e profissional no Serviço Social brasileiro. No cenário brasileiro, a partir de 1978, a produção teórica e a prática profissional já expressavam os desdobramentos do legado do Movimento de Reconceituação, ao mesmo tempo em que se aprofundava o processo de renovação crítica do Serviço Social, com crescente influência do pensamento

marxista. Esse movimento se fortalece no contexto de rearticulação da sociedade civil, marcado pelas greves operárias do ABC paulista, que repercutiram de forma significativa nos posicionamentos da categoria profissional (Silva, 2011).

Em 1979, tornava-se visível a tentativa de reorganização política dos(as) assistentes sociais, movimento que desaguiaria na preparação e realização do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Este evento, amplamente reconhecido como o “ano da virada”, não se limitou à crítica à direção conservadora do Conselho Regional de Serviço Social de São Paulo, mas representou um marco nacional no processo de renovação do Serviço Social brasileiro, situado no cerne das intenções de ruptura com o conservadorismo profissional e de construção de um projeto crítico para a profissão.

Paralelamente, a formação profissional assumia centralidade nas disputas internas da categoria, culminando na aprovação de um novo currículo pela ABESS, em Natal, no mesmo ano. Esse contexto também foi marcado pela criação da revista *Serviço Social & Sociedade*, que se consolidou como espaço fundamental para a divulgação e sistematização de produções críticas em âmbito nacional (Yazbek; Martinelli; Wanderley; Raichelis, 2016).

Nesse cenário, a entrevistada recordou que sua turma, iniciada entre 1977 e 1980, deveria concluir a graduação em 1980, mas enfrentou atrasos devido à disciplina de Política Social, que se estendeu por um semestre, e à necessidade de organizar a banca de TCC. Dessa forma, a colação de grau ocorreu apenas no início de 1981:

Nós entramos aqui em 1977, 1978, 1979, 1980. Nós éramos para terminar o TCC em 1980 e já colar grau em 1980, dentro dos quatro anos. Mas por conta desse atraso da disciplina de política social, atrasou por um semestre. [...] Nós não colamos grau em 1980, mas em 1981. Então, assim, a gente percebia que havia uma movimentação, porque, de alguma maneira, dentro da universidade, o movimento estudantil estava começando a fazer uma resistência (Estagiária 1, 2025).

Além das dificuldades internas, a estudante destaca a efervescência política no ambiente universitário, marcada pela reorganização do movimento estudantil:

Nacional de Estudantes, em 1979, a gente pegou mais informações dessa movimentação, tanto do movimento estudantil, como do movimento sindical, como do movimento social. Então, a gente já começava a perceber que a sociedade estava num processo de resistência contra o regime e de reconstituição da sociedade civil, organizada por poder de protesto, por poder de reivindicação (Estagiária 1, 2025).

Essa experiência no contexto acadêmico reflete o panorama mais amplo do Serviço Social no Brasil entre 1974 e 1985, período caracterizado por intensa mobilização da categoria. A movimentação dos(as) assistentes sociais repercutiu profundamente nas três dimensões constitutivas da profissão: na dimensão político-organizativa, ao provocar

contradições e lutas internas nas entidades nacionais; na dimensão acadêmica, com o fortalecimento de espaços de produção e debate intelectual; e, em menor intensidade, na dimensão da intervenção profissional, ao influenciar a atuação nos organismos de política social, nas empresas privadas e nos movimentos sociais (Silva, 2011).

Esse depoimento insere a experiência local no cenário mais amplo da rearticulação política nacional no final dos anos 1970, quando o movimento estudantil, mesmo sob repressão, retomava protagonismo contra a ditadura. A referência à “chapa Travessia” é significativa, pois conecta a militância estudantil às manifestações culturais de resistência, nas quais a música popular cumpria papel central de denúncia e mobilização.

Figura 5 - Edição do jornal *O Dia* de 08 de junho de 1979, que confirma a vitória da chapa Travessia.



Fonte: Acervo do Programa Memória do Serviço Social do Piauí.

Estudantes de Serviço Social da UFPI participaram ativamente de encontros, seminários e congressos da União Nacional dos Estudantes (UNE), articulando-se com movimentos sociais e sindicais, apesar das limitações impostas pelo regime. Essa inserção

possibilitou o desenvolvimento de uma consciência crítica que questionava a neutralidade conservadora do currículo vigente, formalmente baseada em princípios tecnicistas e funcionalistas.

Eu me lembro que teve uma chapa que ficou se renovando, uma chapa de oposição dentro do DCE, que era a chapa Travessia. Usava até a música do Milton Nascimento como referência. [...] Quando vinha o presidente da UNE, mesmo na clandestinidade, para fazer algumas palestras aqui, demonstraram a resistência do movimento estudantil contra ditadura, o que estava acontecendo. A gente percebia algumas informações sobre o movimento popular, movimento social, movimento popular e movimento sindical. A gente começou já a ouvir um pouco essas questões. É tanto que em 1979, os assistentes sociais vinculados ao Estado, vinculados à Secretaria do Trabalho, pensaram naquele primeiro seminário de tema de serviço social, que foi em 1979. [...] Levamos dois ônibus daqui da UFPI para o Encontro Nacional de Estudantes em 1979. A gente pegou mais informações dessa movimentação, tanto do movimento estudantil, como do movimento sindical, como do movimento social. Então, a gente já começava a perceber que a sociedade estava num processo de resistência contra o regime e de reconstituição da sociedade civil, organizada por poder de protesto, por poder de reivindicação (Estagiária 1, 2025).

A participação de discentes na liderança do DCE e em movimentos de oposição, como a chapa Travessia, demonstra como a militância local dialogava com a resistência nacional, construindo espaços de aprendizado político além da sala de aula. Assim, mesmo sob censura e controle ideológico, setores vanguardistas do corpo discente contribuíram para tensionar o modelo conservador e preparar o terreno para futuras mudanças no projeto formativo do Serviço Social (Pereira, 2025).

Figura 6: Chapa Travessia²⁸



²⁸ Fotografia de integrantes da chapa Travessia, na qual se destaca a estudante de Serviço Social Guiomar Passos, ao centro, vestindo saia preta com estampas. Guiomar, que posteriormente integrou o quadro docente da UFPI, aparece ao lado de colegas, compondo um registro significativo da participação estudantil no período.

Fonte: Acervo do Programa Memória do Serviço Social do Piauí.

Esse cenário marcou a fase inicial da organização estudantil na UFPI, quando o movimento estudantil começou a sofrer fissuras a partir do final da década de 1970, quando a conjuntura nacional anunciava novas possibilidades de mobilização. O processo de abertura política e a intensificação das lutas sociais repercutiram também no meio estudantil, criando condições para a revitalização do movimento em âmbito local. Em 1978, a emergência de novos atores políticos e culturais no Brasil atingiu diretamente a juventude universitária, que passou a questionar os limites de um modelo institucional sustentado pela tutela da reitoria e pela dependência de instâncias administrativas (Vale Júnior, 2010).

Esse processo de abertura e reorganização política no final da década de 1970 não repercutiu apenas na esfera da militância estudantil, mas também atravessou a formação acadêmica, tensionando os limites de um currículo ainda marcado pela herança conservadora. A memória da entrevistada evidencia esse movimento: de um lado, persistia a orientação de matriz conservadora e tecnicista, que reforçava a tradição histórica do Serviço Social no Brasil; de outro, emergiam pressões do corpo discente por conteúdos mais críticos, inspirados pela produção nacional e latino-americana que ganhava força naquele período. A busca por aproximação com a tradição marxista era dificultada pela censura, mas os estudantes participavam de encontros estudantis e tinham acesso, mesmo que restrito, a textos e a debates marxistas.

A demanda por um curso de dialética, assim como a tentativa de incorporar textos da recém-criada revista *Serviço Social & Sociedade*, expressam esse desejo de atualização teórica e de aproximação com perspectivas marxistas. Tais iniciativas, ainda que pontuais e muitas vezes limitadas por resistências institucionais, revelam como a conjuntura política mais ampla alimentava, no âmbito universitário, os primeiros passos de ruptura com o conservadorismo formativo, preparando terreno para as transformações curriculares em debate na ABESS a partir de 1979.

A nossa turma pediu um curso de dialética, porque a gente queria ter uma primeira aproximação. Com muita dificuldade, a coordenadora do curso convidou a professora Josefa Batista Lopes para vir dar um curso para nós sobre dialética [...]. O único acesso que nós tivemos à teoria de influência marxista foi esse: o curso sobre dialética, que nós tivemos. [...]. Na disciplina de política social, nós queríamos que o professor adotasse a revista *Serviço Social e Sociedade* como base para discutir, mas o professor, que era da confiança do reitor, deu para nós a doutrina social da igreja [...]. Eu já vinha da pastoral da juventude, a gente já começava na discussão da pastoral da juventude, lá na minha paróquia, a discussão do método Paulo Freire, Ver, Julgar e Agir [...]. Embora, em 1979, teve uma convenção da

ABESS para discutir o currículo mínimo [...], nós fizemos uma mobilização tão grande que conseguimos da reitoria dois ônibus para poder ir (Estagiária 1, 2025).

Ainda no final da década de 1970 e início da década de 1980, os(as) estudantes do curso de Serviço Social da UFPI começavam a perceber diferenças em relação a outros currículos e a questionar a base teórico-metodológica funcionalista, positivista e fenomenológica do curso. A demanda por conteúdos mais críticos, como a dialética, e o interesse em compreender a relação do Serviço Social com os movimentos sociais indicam a emergência de uma perspectiva formativa mais reflexiva e politizada, mesmo diante das limitações do currículo oficial.

Segundo Pereira (2025), havia um descompasso entre a formação profissional no Piauí e o que se configurava nacionalmente no campo do Serviço Social, marcado por um momento de efervescência teórica e política, em que começavam a ganhar força as discussões críticas e o diálogo com a tradição marxista. Embora o currículo da UFPI não contemplasse a tradição marxista, havia registros de docentes e discentes engajados na militância política e com afinidade com essa perspectiva teórica. O relato da estagiária corrobora essa análise, evidenciando que, apesar do caráter conservador do currículo, os estudantes buscavam incorporar práticas e reflexões críticas sobre a participação social, os movimentos populares e sindicais, e a atuação profissional frente às demandas da sociedade.

É nesse cenário que o depoimento da entrevistada revela as estratégias construídas pelos estudantes para ampliar o contato com perspectivas críticas ausentes do currículo oficial. O pedido por aulas de dialética, a aproximação com as obras de Paulo Freire e a tentativa de adotar a *Revista Serviço Social & Sociedade* como referência didática expressam um movimento coletivo de tensionamento da formação conservadora. Ainda que incipiente, esse movimento expressa a busca por alinhar a experiência local às mudanças que se processavam na academia brasileira, transformando a universidade em um espaço de disputas entre diferentes projetos de profissão, refletindo-se também no trabalho profissional e na sociedade brasileira.

Nesse processo, destaca-se a presença da professora Josefa Batista Lopes, convidada para ministrar o curso de dialética, cuja atuação ultrapassava o âmbito local. A referida docente foi presidenta da primeira gestão da virada crítica da ABESS, eleita na Convenção de Vitória, em 1981, sendo responsável pela reformulação do estatuto da entidade, que ampliou a participação de estudantes, supervisores de campo e docentes nos espaços de decisão, imprimindo novo impulso ao debate sobre a formação profissional. Sua atuação junto aos

estudantes da UFPI insere-se, portanto, em um contexto mais amplo de reorganização política da categoria e de fortalecimento do projeto crítico de formação.

Conforme destacam Silva, Pereira, Guilhon e Sousa (2008), o protagonismo da professora Josefa Batista Lopes está diretamente vinculado à posição de vanguarda do grupo do Maranhão no processo de renovação da profissão:

Em função da posição de vanguarda do seu grupo no processo de renovação da profissão, assume a presidência da então Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS) a professora do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Josefa Batista Lopes. Na sua gestão (1981-1983), desenvolve-se a primeira pesquisa nacional sobre o processo de formação profissional intitulada “A Formação Profissional do Serviço Social no Brasil – determinantes históricos e perspectivas”, a qual é coordenada pela professora Alba Maria Pinho de Carvalho. Isto porque é dada, no mandato da professora Josefa, atenção especial à revisão do currículo mínimo vigente e, consequentemente, dos currículos plenos dos cursos do Serviço Social no Brasil. [...] Cabe lembrar que é na gestão de Josefa Batista Lopes na ABESS que se realiza o primeiro encontro nacional de pesquisa em Serviço Social, o qual é sediado em São Luís. [...] Convém ainda enfatizar o protagonismo desse grupo no âmbito do Serviço Social Latino-americano, através da professora Josefa Batista Lopes, a qual ocupou em 1983 a vice-presidência da ALAETS-CELATS e em 1986, a presidência dessa entidade (Silva; Pereira; Guilhon; Sousa, 2008, 17-19).

A incorporação dessa referência permite compreender que o interesse dos estudantes da UFPI em dialogar com a *Revista Serviço Social & Sociedade* não se restringia a uma iniciativa isolada, mas expressava a circulação de concepções vinculadas a experiências curriculares consideradas de vanguarda no período, como a da PUC-SP e, de modo particular, a do curso de Serviço Social do Maranhão. Tal interlocução evidencia a existência de redes regionais de troca entre os cursos do Nordeste, nas quais o curso da UFPI se inseria de forma tensionada, revelando o papel ativo do movimento estudantil como mediação entre as transformações nacionais do Serviço Social e a realidade local da formação profissional.

No contexto do final da década de 1980, o curso de Serviço Social da UFPI passou por um processo de reformulação de seu projeto de formação, culminando na aprovação do II currículo pleno em 1987, estruturado a partir da revisão do currículo mínimo de 1982. Esse período foi marcado por intensa historicidade: “(...) marcado pela reorganização da sociedade civil e por amplas lutas pela democratização do país e, no âmbito do Serviço Social, pela organização política da categoria, que avançava em um projeto profissional crítico e articulado com as lutas da classe trabalhadora” (Pereira, 2025, p. 147).

Na segunda metade dos anos 1980, o país enfrentava sinais da falência do Estado intervencionista e iniciava-se a transição para um modelo de minimização do Estado, cujas consequências incluíam prolongada crise econômico-político-social, recessão, inflação

elevada, arrocho salarial e aprofundamento da dívida social em áreas essenciais como saúde e educação (Silva, 2011). Nesse contexto, aumentava a demanda por novas alternativas de prática profissional, enquanto setores ligados à modernização do Serviço Social se viam desprovidos de sustentação diante da incapacidade estatal de investir no setor social.

A conjuntura política também se mostrava instável, marcada pelo descrédito da sociedade nos partidos e líderes políticos, pelo fisiologismo e pelo vazio de propostas consistentes. Essa situação reforçava os desafios enfrentados pelos assistentes sociais na busca por uma prática profissional crítica, comprometida com a transformação social e capaz de conquistar legitimidade frente às novas demandas da sociedade brasileira (Silva, 2011). O novo currículo refletia os debates e as expectativas da categoria, incorporando preocupações com a prática profissional e com a realidade social do país. A proposta buscava oferecer uma formação crítica, capaz de articular teoria e prática, de enfrentar desigualdades estruturais e de responder às exigências históricas do Serviço Social no Brasil

Segundo a Coordenadora de Estágio 2, foi um período marcado por intensas discussões sobre a mudança da lógica curricular. Ela recorda:

Eu me formei nesse período em que eram estudos para atendimento de casos, de grupos ou comunidade. E, na época que eu saí do curso, já havia essa grande discussão dessa mudança, dessa lógica curricular. Porque, no próprio caso, tinha a dificuldade de você escutar a história individual, história do caso. E entrava uma série de implicações, por exemplo, tanto do campo da subjetividade, do campo emocional, quanto das relações, as inter-relações sociais, ou da própria relação com a moradia, com tudo isso. E aí a gente ficava naquele impasse. Bom, chegando ao curso. Já existia inclusive o pessoal falando do trabalho comunitário, na ação comunitária, acho que Safira Amman, a Maria Luisa Souza, de Sergipe, e outros autores – eu falo dessas porque foram muito mais próximas a mim. E aí a Associação Brasileira começa a articular essa questão de uma mudança curricular, uma reforma curricular, e que chamou de segundo currículo. E a própria ABESS cria algumas comissões, estimula os cursos a criarem nas suas áreas uma comissão ABESS exatamente para estar contribuindo para essa discussão da metodologia dessa reforma curricular (Coordenadora de Estágio 2, 2025).

Essa fala evidencia como a renovação curricular era percebida como necessária pelo próprio corpo docente, que acompanhava e participava da movimentação promovida pela ABESS, reconhecendo a importância de adequar a formação profissional às novas demandas sociais, metodológicas e políticas do Serviço Social brasileiro. Diante da aprovação do novo currículo mínimo nacional de 1982, todos os cursos de Serviço Social deveriam se adequar às novas diretrizes em até dois anos.

Na UFPI, o processo começou na década de 1980 com a criação da Comissão de Currículo, responsável por organizar seminários e encontros regionais, além de núcleos disciplinares voltados à elaboração de propostas específicas. A implementação dependia

também do fortalecimento do corpo docente, o que motivou a realização do primeiro concurso público para o curso, em 1980, inicialmente para Teoria e Metodologia do Serviço Social (Pereira, 2025). A Coordenadora de Estágio 2 (2025) relembra que, quando estava finalizando o segundo currículo, o período foi especialmente fértil:

Foi muito fértil esse período, sabe? Pra gente. Muita discussão na própria universidade, dos alunos, engajamento, a discussão, por exemplo, da confusão entre o uso político, mudança, porque se discutia muito a questão da mudança de paradigma, história do funcionalismo, e aí entrava no processo dialético, muita gente não sabe. Exatamente por isso é que me debrucei sobre essa compreensão metodológica pra entender o que era isso mesmo, pra ter segurança. [...] Eu dizia que o pessoal discutia a dialética continuando na prática funcionalista. Sem ir direto à fonte, era essa a minha questão. Porque eu ia atrás, eu lia Marx, Lenin, Trótski, tudo isso eu vi. Depois eu tive essa preocupação, por exemplo, de processar, de tentar entender, mas a minha preocupação era com a metodologia. A metodologia mesmo, porque eu queria entender como é que se dá esse processo, por isso que eu escrevia, escrevia exatamente para entender. [...] E nessa época a bibliografia era muito vigiada. Tem até uma lenda, que eu não sei se essa lenda procede, que eu comecei, que eu entrei para falar sobre ética profissional. E eu dizia assim, eu tinha muita discussão no meu curso por conta da ética, porque as coisas que colocavam pra mim era do moralismo que eu ficava discutindo. Aí eu tive entrevista com a Aglair e eu disse: “isso aí é disciplina de religioso”. [...] Nessa época, eu fui a última professora que entrou no curso de serviço social sem concurso. E ainda fui chamada a atenção pela pró-reitoria, eu fiquei junto com as colegas encaminhando a possibilidade de briga pelo concurso. E aí houve o concurso e eu fui chamada porque diz que era eu que tinha sido contemplada, era a cabeça que estava liderando esse movimento. [...] E sim, aí o que acontece: eu coloquei o pessoal para ler a questão dos direitos humanos. Na época tinha ainda o controle lá do DOPS. E foram chamados pra perguntar por que eu estava usando uma bibliografia que não era recomendada (Coordenadora de Estágio 2, 2025).

A fala da professora aposentada evidencia que essa reformulação curricular da UFPI não foi apenas um procedimento administrativo, mas um processo profundamente ligado à realidade social do Brasil no período. Reforça também que a implementação do segundo currículo do curso de Serviço Social constituiu um processo formativo a partir de novos fundamentos teórico, metodológicos e políticos. A efetiva implementação também dependia do fortalecimento do corpo docente, atendido com o primeiro concurso público do curso, em 1980, voltado às disciplinas de Teoria e Metodologia do Serviço Social (Pereira, 2025).

Segundo a Coordenadora de Estágio 1 (2025), o concurso enfrentou resistência interna: “O primeiro concurso aqui foi um caos, reunião departamental, achando que não tinha necessidade de se trazer uma pessoa de fora, que nós éramos capazes de fazer e tudo. Terminamos vencendo e conseguimos trazer alguém de fora para participar da comissão”. Conforme analisa Pereira (2025), os conteúdos exigidos no referido concurso evidenciavam a permanência de uma concepção tradicional de Serviço Social, própria do I Currículo Pleno, mas já traziam elementos do movimento de reconceituação, o que indicava avanços nos debates formativos no interior da universidade. A aprovação das primeiras professoras por

concurso público consolidou o início da ampliação e qualificação do corpo docente, condição fundamental para a posterior revisão curricular e implementação do II Currículo Pleno, em 1987.

O memorial da primeira professora contratada por concurso público para o curso de Serviço Social da UFPI, Simone de Jesus Guimarães, evidencia os desafios enfrentados nesse processo inicial. A docente relata que, apesar da aprovação em 1981, sua nomeação e a de sua colega Teresinha de Jesus Learth Cunha Junqueira não ocorreram de imediato, sendo necessárias mobilizações do movimento estudantil para garantir a efetivação das contratações. O episódio resultou na primeira greve deflagrada pelos estudantes do curso, demonstrando a importância da participação política da primeira turma e a relevância do apoio discente para a consolidação do corpo docente efetivo (Guimarães, 2017).

A ampliação do quadro docente, conquistada por meio desse concurso, foi fundamental para viabilizar o processo de revisão curricular. Nesse contexto, em 1987, foi implementado o II Currículo Pleno do curso, marcado por mudanças significativas em relação ao primeiro. Como destaca Guimarães (1995), se no Currículo I havia um enfoque voltado principalmente para a área de Psicologia, no Currículo II observa-se a predominância das áreas de Sociologia, Filosofia e Formação Socioeconômica e Política Brasileira. Tais alterações refletiam o impacto do Currículo Mínimo de 1982, que passou a enfatizar essas áreas como suporte às mudanças em curso tanto no interior da profissão quanto diante das demandas da sociedade brasileira e piauiense no período da chamada “transição lenta, gradual e segura” da ditadura para a redemocratização.

Cabe ressaltar, entretanto, que a Psicologia não perdeu relevância na formação, embora tenha reduzido o número de disciplinas no Ciclo Básico. As matérias foram transferidas para o Ciclo Optativo, com grande aceitação de matrícula durante a vigência do II Currículo Pleno (Guimarães, 1995). A seguir, apresenta-se o quadro referente ao II Currículo Pleno do curso de Serviço Social da UFPI:

Quadro 12: II Currículo Pleno do curso de Serviço Social da UFPI (1987)

Área	Ciclo	Matéria	Disciplina
Área Básica	Currículo Complementar	Português	Linguística
		Política	Iniciação a política
	Currículo Mínimo	Filosofia	Introdução à metodologia científica
			Filosofia I
			Filosofia II

			Ética Geral
		Sociologia	Iniciação Sociológica
		Psicologia	Psicologia Geral
			Psicologia Social
		Economia	Economia I
			Economia II
		Formação social, econômica e política do Brasil	História do Brasil Contemporâneo
			História Social no Piauí
Área Profissional	Ciclo Profissional	Antropologia	Iniciação antropológica
		Direito e legislação social	Direito e legislação social
		História do Serviço Social	História do Serviço Social I
			História do Serviço Social II
		Teoria do Serviço Social	Fundamentos teóricos do Serviço Social I
			Fundamentos teóricos do Serviço Social II
			Fundamentos teóricos do Serviço Social III
			Fundamentos teóricos do Serviço Social IV
		Metodologia do Serviço Social	Intervenção do Serviço Social I
			Intervenção do Serviço Social II
			Intervenção do Serviço Social III
		Desenvolvimento de Comunidade	Desenvolvimento de Comunidade
		Política Social	Política Social I
			Política Social II
		Planejamento Social	Planejamento Social
		Administração em Serviço Social	Administração em Serviço Social
		Pesquisa em Serviço Social	Pesquisa em Serviço Social I
			Pesquisa em Serviço Social II
			Pesquisa em Serviço Social III
		Ética profis. em Serv. Soc.	Ética profissional
	Currículo Complementar		Seminário de Prática I
			Seminário de Prática I I

			Estatística aplicada ao Serviço Social
			Movimentos Sociais
			Trabalho de Conclusão de Curso
	Ciclo Estágio	Estágio	Estágio Supervisionado I
			Estágio Supervisionado II
	Ciclo Optativo		Tópico especial em Antropologia
			Tópico especial em Sociologia
			Tópico especial de política
			Tópico especial de política social
			Tópico especial de prática social
			Tópico especial de pesquisa social
			Tópico especial de teoria social
			Psicologia das relações humanas
	Obrig. Leg.		Psicologia do excepcional
			Prática desportiva I
			Prática desportiva II

Fonte: Pereira, 2025, p. 161-162.

O II Currículo Pleno evidencia como a UFPI buscou consolidar o redirecionamento da formação profissional iniciado com o Currículo Mínimo de 1982. A distribuição das disciplinas reforça a centralidade das áreas de Sociologia, Filosofia e Formação Socioeconômica e Política Brasileira, enquanto a Psicologia mantém sua presença estratégica por meio do Ciclo Optativo. Essas escolhas curriculares evidenciam a tentativa de dotar a formação em Serviço Social de caráter crítico e reflexivo, articulando o ensino universitário às demandas sociais e políticas do período.

Como discutido nos capítulos anteriores, a aprovação do Currículo Mínimo de 1982 representou um marco na tentativa de ruptura com o conservadorismo formativo, além da aproximação com a tradição marxista, fruto da intenção de ruptura, o currículo passou a incorporar perspectivas críticas que buscavam superar a lógica tecnicista e com a antiga visão fragmentada do Serviço Social (de Caso, de Grupo e de Comunidade) articulando metodologias e técnicas específicas para cada um desses processos e estruturando a formação profissional a partir do tripé Teoria-História-Método (Lemos, 2019). Esse processo,

entretanto, refletia também a efervescência social e política do período de transição lenta para a redemocratização, marcada por movimentos estudantis, reivindicações sociais e a ampliação dos campos de atuação profissional. Como relata a Coordenadora de Estágio 2:

Eu acho que nós pegamos o auge desse processo, foi da saída da ditadura, o processo de saída e o processo de entrada, das diretas, da história, tudo isso.[...] A discussão que nós tínhamos era sobre essa história da confusão política, do serviço social, inclusive da compreensão do que é ser político, ou o que não tem que ser político, e entender, por exemplo, essa questão, que influenciou diretamente nas políticas públicas. Foi a retomada, por exemplo, dos movimentos sociais (Coordenadora de Estágio 2, 2025).

Essas reflexões evidenciam que as transformações vivenciadas no curso estavam profundamente ligadas às mudanças que atravessavam o país. A redemocratização, ao impulsionar o fortalecimento dos movimentos sociais e o debate sobre as políticas públicas, também ampliou o campo de atuação do Serviço Social, exigindo da formação uma leitura crítica da realidade. Nesse contexto, a universidade se configurava como espaço de intensas disputas teóricas e políticas, em que docentes e discentes buscavam redefinir o papel da profissão diante das novas demandas sociais.

Essa conjuntura favoreceu o surgimento de experiências formativas mais articuladas com a realidade social e com os movimentos populares, o que se expressa nos relatos sobre a atuação junto às organizações da sociedade civil e às políticas emergentes de Assistência, Habitação e Infância:

Foi todo esse processo de retomada da discussão da necessidade da população, a criação dessas ONGs, a questão da pobreza, a história dessa série de demandas sociais e que implicavam diretamente no serviço social. A questão, por exemplo, da criança e do adolescente, que era do menor, na época, o menor infrator, que era a FUNABEM²⁹, que depois se transforma em FCBIA. Primeiro o serviço social começava trabalhando com o menor abandonado. Eram as crianças assistidas, os menores, os abrigos, digamos. E aí já surgem os meninos de rua, a questão do processo de urbanização, a população do interior, a população rural, vindo para cidade, criando as periferias. Aí entra a questão, por exemplo, da habitação, da criação das áreas periféricas, das favelas, das ocupações. Todo esse processo de muita efervescência. [...] Começamos a discutir, por exemplo, a questão do clientelismo, a questão da da seguridade social, essa mudança. Esse processo foi muito rico para nós, muito impacto. [...] E os alunos questionando essa história, querendo saber: como que se colocavam diante dessa discussão política no serviço social? Tudo era político ou então não tinham que se meter com política? Eram duas confusões. E o Centro Acadêmico era muito atuante! A gente estava muito articulado com ele. E a gente estava na discussão dos diretórios, tinham seminários, traziam pessoas de fora. Nós tivemos um processo de redemocratização que teve

²⁹ Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada em 1964 para elaborar e implementar a política nacional de assistência a crianças e adolescentes, especialmente os em situação de vulnerabilidade. Sua função era normativa, com as fundações estaduais (como as extintas FEBEMs) sendo responsáveis pela execução das ações. A FUNABEM foi extinta em 1990, sendo substituída por outras instituições, como a FCBIA, que também foi extinta.

muito impacto, inclusive nessas organizações de estágio conveniadas (Coordenadora de Estágio 2, 2025).

As memórias da docente revelam, portanto, como o processo de redemocratização impactou diretamente o Serviço Social. As discussões sobre clientelismo, seguridade social e o papel político da profissão evidenciam que o trabalho profissional se constituía, naquele momento, como um espaço de construção crítica. É nesse contexto que o II Currículo passa a incorporar de modo mais explícito a aproximação com a tradição marxista, numa tentativa deliberada de romper com o conservadorismo formativo que marcara décadas anteriores e de afirmar, ainda que de forma inicial, os princípios que orientariam o Projeto Ético-Político consolidado na década seguinte.

Dando continuidade ao processo de revisão curricular, no contexto de redemocratização e das transformações sociais e políticas vivenciadas no país e na universidade, foi elaborado o documento que orientou a formulação do Currículo III, aprovado em 1994. O texto expressa as discussões acumuladas no interior do curso e a preocupação em consolidar uma formação crítica e comprometida com a realidade regional e nacional. O documento de revisão curricular de 1994 foi construído com os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Formar profissionais com competência teórico-metodológica e técnica para compreender e intervir na realidade social Brasileira e Piauiense, atentos para as novas questões que se apresentem frente a esta realidade.

Objetivos Específicos:

- Conhecer a estrutura e dinâmica da sociedade brasileira, situando-a no contexto social mais amplo, de modo a permitir o conhecimento do processo de institucionalização da profissão de Serviço Social e sua forma de intervenção nesta sociedade.
- Conhecer a realidade piauiense em seus aspectos sócio culturais, políticos e econômicos, visando à realização de uma prática que responda às exigências dessa realidade.
- Conhecer o instrumental técnico-operativo do Serviço Social, para intervir frente às demandas sociais, criando novas alternativas às práticas, em conformidade com as exigências sociais.
- Desenvolver uma postura investigadora que garanta a compreensão da realidade social e das temáticas que se colocam como relevantes para o Serviço Social mediante análise e prática da pesquisa e produção científica (UFPI, 1994).

Em seguida, apresenta-se o Quadro 13 referente ao Currículo III do Curso de Serviço Social da UFPI, que sintetiza a nova estrutura curricular implementada naquele período:

QUADRO 13: III Currículo Pleno do curso de Serviço Social da UFPI (1994)

Área	Ciclo	Matéria	Disciplina	CH
------	-------	---------	------------	----

Área Básica		Filosofia	Introdução à Metodologia Científica	60
			Filosofia I	60
			Filosofia II	60
			Ética Geral	60
		Sociologia	Iniciação Sociológica	90
		Psicologia	Psicologia Geral	75
			Psicologia Social	60
		Economia	Economia I	60
			Economia II	60
		Formação Social Econômica e Política do Brasil	História do Brasil Contemporâneo	90
			História Social no Piauí	60
		Antropologia	Iniciação Antropológica	90
		Direito e Legislação Social	Direito e Legislação Social	60
	Currículo Complementar	Português	Linguística	60
		Política	Iniciação à Política	60
Área Profissional		História do Serviço Social	História do Serviço Social I	60
			História do Serviço Social II	60
		Teoria do Serviço Social	Fundamentos Teóricos do Serviço Social I	60
			Fundamentos Teóricos do Serviço Social II	
			Fundamentos Teóricos do Serviço Social III	60
			Fundamentos Teóricos do Serviço Social IV	60
		Metodologia do Serviço Social	Intervenção do Serviço Social I	90
			Intervenção do Serviço Social II	90
			Intervenção do Serviço Social III	75
		Desenvolvimento de Comunidade	Desenvolvimento de Comunidade	60
		Política Social	Política Social I	90
			Política Social II	90
		Planejamento Social	Planejamento Social	90
		Administração em Serviço Social	Administração em Serviço Social	90
		Pesquisa em Serviço Social	Pesquisa Social I	60

			Pesquisa Social II	60
			Pesquisa Social III	90
		Ética Profissional em Serviço Social	Ética Profissional	60
	Currículo complementar		Seminário de Prática I	60
			Seminário de Prática II	60
			Estatística aplicada ao Serviço Social	90
			Movimentos Sociais	60
			Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	60
	Ciclo Estágio	Estágio	Estágio Supervisionado I	225
			Estágio Supervisionado II	225
	Ciclo Optativo		Psicologia das Relações Humanas	60
			Psicologia do Excepcional	60
			Tópicos de Política Social	60
			Tópicos de Teoria Social	60
			Tópicos de Pesquisa Social	60
			Tópicos de Prática Social	60
			Tópicos Especiais de Sociologia I, II, III e IV	60
			Tópicos Especiais de Antropologia I, II, III e IV	60
			Tópicos Especiais de Filosofia e/ou Filosofia da Política/ Filosofia das Ciências	60
			Tópicos Especiais de Política I, II, III e IV	60
	Obrigatório para legislação especial		Prática Desportiva I	30
			Prática Desportiva II	30

Fonte: Elaborado pela autora com base no III Currículo Pleno da (UFPI, 1994).

De acordo com Pereira (2025), o III Currículo Pleno apresentou-se mais enxuto em relação à proposta anterior, especialmente no Ciclo Básico, atendendo a um dos objetivos centrais da revisão curricular. Entre as mudanças, destaca-se a eliminação das disciplinas de Matemática, Língua Estrangeira e Português, tendência que também se manteve no Ciclo Profissional. O novo currículo incorporou conteúdos referentes ao marxismo, positivismo, funcionalismo, fenomenologia, estruturalismo e às tendências teóricas contemporâneas,

buscando superar limitações da proposta anterior, que enfatizava sobretudo o materialismo dialético e, de modo superficial, o positivismo.

No que se refere à carga horária, o III Currículo estabeleceu 1.005 horas para a Área Básica e 1.305 horas para a Área Profissional. O curso passou a se orientar por uma perspectiva mais pluralista, além disso, foram incluídos debates emergentes do final da década de 1980 nas Ciências Humanas e Sociais, como as discussões sobre a crise da modernidade e da razão, o que favoreceu o aprofundamento crítico em torno das teorias pós-modernas e seus impactos na produção do conhecimento e no Serviço Social (Pereira, 2025).

A reformulação do III Currículo Pleno do curso de Serviço Social da UFPI insere-se no contexto mais amplo de transformações que marcaram a categoria profissional em nível nacional durante a década de 1990. Nesse período, as discussões sobre a reformulação curricular estiveram fortemente influenciadas pelo movimento de consolidação do projeto ético-político do Serviço Social e pela busca de alinhamento entre a formação acadêmica e as demandas emergentes da sociedade brasileira em processo de redemocratização. No caso da UFPI, tais debates refletiram-se em mudanças significativas nas disciplinas e nas orientações teórico-metodológicas, evidenciando o esforço de atualizar o curso em consonância com as diretrizes e tendências que se consolidavam em todo o país.

De acordo com Pereira (2025), um dos exemplos mais expressivos dessa atualização foi a transformação da disciplina “Metodologia do Serviço Social” em “Intervenção do Serviço Social”, acompanhada de revisão das ementas e redução da carga horária. No mesmo movimento, outras alterações e permanências revelam a tentativa de equilibrar tradição e renovação, como a manutenção da disciplina “Desenvolvimento de Comunidade” (ainda que revisada) e a reorganização dos conteúdos de “História do Serviço Social”, que passam a incluir a dimensão local e regional. Essas modificações indicam o esforço de construir uma formação que, ao mesmo tempo em que dialogava com o cenário nacional, buscava reconhecer as particularidades históricas e sociais do Piauí.

Enquanto o III Currículo Pleno do Serviço Social era aprovado, no cenário nacional, avançavam importantes debates e normativas sobre a formação profissional. Em 1996, eram elaboradas as propostas para um novo currículo mínimo e aprovadas as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, em meio à definição de um conjunto de medidas do Governo Federal [as quais](#) impactariam diretamente os cursos de Serviço Social em todo o país. Esse conjunto de transformações deu origem a um amplo movimento de revisão e discussão sobre

os rumos da formação profissional, tanto em nível nacional quanto nas instituições de ensino superior.

A formulação do Currículo IV do curso de Serviço Social da UFPI, construído como Projeto Pedagógico e aprovado em 2007, ocorre em um contexto histórico marcado por intensas mudanças econômicas, políticas e sociais. A década de 1990 foi um período de reestruturação do Estado brasileiro, de fortalecimento do ideário neoliberal e de desmonte das políticas públicas e dos direitos sociais. Reformas como a flexibilização das relações de trabalho, a retração da proteção social e o enfraquecimento do serviço público alteraram significativamente as condições de vida da população e, consequentemente, as expressões da questão social que demandavam a intervenção profissional do Serviço Social.

Paralelamente, o campo jurídico e político foi fortalecido pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que instituiu o sistema de Seguridade Social, e pela criação das Leis Orgânicas da Saúde e da Assistência Social, que redefiniram os marcos legais e institucionais das políticas públicas no país. Essas transformações geraram novas possibilidades e exigências para o trabalho do assistente social, que passou a atuar também em espaços de gestão, planejamento e avaliação de políticas sociais.

No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) impulsionou uma ampla reforma universitária, orientada por princípios de racionalização administrativa e redução de custos, resultando na precarização das universidades públicas e na flexibilização curricular, com a extinção da obrigatoriedade dos currículos mínimos. Como discutido nos capítulos anteriores, a reformulação do projeto de formação do Serviço Social em âmbito nacional culminou na aprovação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), posteriormente enquadradas pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução nº 15/2002, que modificou aspectos do projeto original em função das exigências da política educacional neoliberal.

As Diretrizes da ABEPSS, contudo, mantiveram um projeto de formação crítico e comprometido com valores ético-políticos emancipatórios, em oposição às lógicas mercadológicas e conservadoras. A sua implementação, entretanto, foi permeada por desafios estruturais, políticos e institucionais, marcadas por elitismo, racismo e patriarcado, até as disputas internas sobre o direcionamento dos projetos profissionais e pedagógicos.

Na UFPI, a adequação do curso de Serviço Social às Diretrizes da ABEPSS ocorreu de forma gradual, sendo o Projeto Político-Pedagógico (PPC) alinhado a elas implementado apenas em 2007. Esse atraso não refletia resistência à proposta nacional, mas decorreu de um conjunto de fatores, como o afastamento de docentes para cursos de pós-graduação, a

sobrecarga de trabalho, a falta de reposição de servidores e docentes aposentados, as greves e as dificuldades estruturais enfrentadas pelo Departamento de Serviço Social (Pereira, 2025).

Entre 2000 e 2006, diversas ações foram realizadas para viabilizar o novo currículo, incluindo oficinas, avaliações discentes, seminários e participações em encontros nacionais da ABEPSS, culminando com a aprovação do novo PPC em 2007 (Pereira, 2025). A construção do documento foi marcada por amplo debate coletivo, envolvendo docentes, discentes e supervisores de estágio, em diálogo permanente com as entidades representativas da categoria.

Nesse sentido, o PCC implementado em 2007, representou a consolidação do processo de alinhamento do curso de Serviço Social da UFPI às Diretrizes Curriculares Nacionais, reafirmando o compromisso com a formação crítica, ética e comprometida com os direitos sociais. Posteriormente, em 2012, o PPC passou por uma revisão (Resolução nº 169/2012), que promoveu pequenas alterações na estrutura curricular. Essa atualização incorporou conteúdos como gênero e diversidade, raça e etnia, Libras e meio ambiente, além de ajustes pontuais em disciplinas e na organização da matriz, buscando adequar a formação às novas demandas sociais e acadêmicas (Pereira, 2025). A seguir, apresenta-se o Quadro 14, que sistematiza a matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFPI (2012):

QUADRO 14: Matriz curricular do Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social da UFPI - 2012

Bloco	Disciplina	CH
1º	Seminário de Introdução ao Curso de Serviço Social	15
	Introdução à Filosofia	90
	Economia Política	90
	Int. Técnicas Est. Organização do Trabalho Científico	60
	Formação Sócio-Histórica do Brasil	60
	Iniciação Sociológica	60
	Introdução ao Serviço Social	45
	CH total do semestre	420
2º	Seminário Temático I	30
	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológico do Serviço Social I	60
	Psicologia Geral	90
	Iniciação à Política	60

	Formação Sócio-Histórica do Nordeste e do Piauí	60
	Direito e Cidadania	60
	Questão Social no Brasil	60
	CH total do semestre	420
3º	Processo de Trabalho do Serviço Social I	60
	Oficina I - Expressões e Vivências da Questão Social no Piauí	30
	Oficina II - Vivências em Pesquisa e Extensão	30
	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social II	60
	Seminário Temático II	30
	Política Social I	90
	Iniciação Antropológica	60
	Ética Geral	60
	CH total do semestre	420
4º	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social III	60
	Processo de Trabalho do Serviço Social II	60
	Oficina III: Vivências e Experiências em Processos de Trabalho	30
	Tópico Especial	60
	Sociedade Civil e Movimentos Sociais	60
	Seminário Temático III	60
	Seminário Temático IV	30
	Política Social II	60
	CH total do semestre	420
5º	Processo de Trabalho do Serviço Social III	60
	Ética Profissional	60
	Pesquisa Social I	60
	Planejamento e Gestão de Políticas Públicas e Serviços Sociais	90
	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social IV	60
	Política Social III	60
	CH total do semestre	390
6º	Estágio Supervisionado I	225
	Seminário de Prática	60

	Avaliação de Políticas Públicas e Projetos Sociais	60
	Pesquisa Social II	90
	CH total do semestre	435
7º	Seminário de Prática II	60
	Tópico Especial	60
	Estágio Supervisionado II	225
	Monografia I	60
	CH total do semestre	405
8º	Monografia II	195
	Atividades Complementares	120
	CH total do semestre	315

Fonte: Pereira, 2025, p. 225-226.

O currículo de 2012 incorpora disciplinas que ampliam a compreensão das múltiplas expressões da questão social, como as que tratam de gênero, diversidade, raça, etnia, meio ambiente e Libras, reafirmando o compromisso ético-político da formação. Além disso, a inclusão de oficinas, seminários temáticos e estágios supervisionados desde os períodos iniciais reforça a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, favorecendo a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva.

A centralidade da questão social passa a estruturar o currículo de maneira transversal, articulando conteúdos históricos, socioeconômicos e políticos que permitem compreender as múltiplas expressões dessa categoria fundante. Essa reorganização curricular rompe com disposições anteriores, mais fragmentadas, e reafirma a necessidade de um processo formativo ancorado no rigor teórico-crítico, na historicidade da profissão e na compreensão da intervenção como mediação inscrita na dinâmica da luta de classes. Desse modo, o PPC se alinha ao princípio de que a formação em Serviço Social deve partir da leitura crítica da sociabilidade capitalista, situando o trabalho profissional como especialização do trabalho coletivo e vinculando-o às determinações da reprodução social (Pereira, 2025).

O referido PPC de 2007/2012 também expressa esse alinhamento às Diretrizes Curriculares ao ampliar a carga horária total do curso, garantindo maior densidade teórica e diversificação metodológica. A presença de disciplinas específicas sobre a questão social, oficinas temáticas, seminários de prática, espaços de pesquisa e extensão, incorporam o debate contemporâneo sobre trabalho, direitos sociais, políticas públicas e expressões da

desigualdade, o currículo consolida uma perspectiva de formação que ultrapassa a compreensão restrita da “prática”, deslocando-a para a categoria “trabalho profissional” (Pereira, 2025). Assim, o Currículo IV consolida o percurso histórico do curso de Serviço Social da UFPI, traduzindo o amadurecimento teórico-metodológico e o alinhamento efetivo às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao mesmo tempo em que expressa a preocupação com a formação de profissionais capazes de compreender e intervir nas complexas demandas sociais contemporâneas.

4.3 OS SIGNIFICADOS DO ESTÁGIO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPI NA SÉRIE HISTÓRICA

Este tópico tem como objetivo investigar as transformações curriculares e pedagógicas do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí (UFPI), destacando o papel do Estágio Supervisionado como eixo articulador entre teoria e prática e sua relação com as mudanças no trabalho profissional do(a) assistente social no Estado do Piauí. Nesse sentido, é possível compreender melhor a estrutura curricular do período e como o estágio se relaciona com as demais disciplinas, a partir do Quadro 15, demonstrando como o estágio estava organizado nos primeiros anos do curso:

Quadro 15: Configuração do Estágio Supervisionado no I Currículo do Curso de Serviço Social da UFPI

Componente	Créditos	Carga Horária	Pré-requisitos	Ementas
Estágio Supervisionado I	0.0.1	45 ³⁰	Serviço Social de caso I; Serviço Social de Grupo I; Serviço Social de Comunidade I	Identificação de fatos sociais específicos no campo da prática profissional. Conhecimento dos recursos da comunidade e sua utilização e exercício da profissão. Observação de formas de atuação do Serviço Social. Identificação de grupos de comunidade.
Estágio Supervisionado II	0.0.2	90	Estágio Supervisionado I	Participação de um programa integrante do processo de desenvolvimento local, regional. Estudo da clientela através da realização de entrevistas, reuniões, encaminhamentos e relatórios. Análise e avaliação de atividades.
Estágio Supervisionado III	0.0.2	90	Estágio Supervisionado II	Participação em programas de Serviço Social. Análise e avaliação de experiência.

Fonte: Elaboração com base nos Currículos e Projetos Pedagógicos do Curso de Serviço Social da UFPI.

³⁰ Conforme Pereira (2025), o Currículo Pleno fixava 540h para Estágio Supervisionado, mas de acordo com a Portaria nº 159 de 14 de junho de 1965 só eram computadas 180h para integralização curricular.

No processo de consolidação do primeiro currículo do Curso de Serviço Social da UFPI, o estágio supervisionado se configurou como um campo de formação ainda em construção, marcado por desafios institucionais e pela condição pioneira das primeiras docentes, que inauguravam essa experiência sem referenciais anteriores no âmbito da universidade. A Coordenadora de Estágio 1 relembra esse período, destacando o empenho coletivo em assegurar a qualidade da formação:

[...] Praticamente nós éramos profissionais técnicos das instituições. Não tínhamos nenhuma capacitação pedagógica, porque o nosso curso não é pedagógico. Então, nós entramos para o ensino com aquela disposição e com aquele interesse de fazer o melhor para formar outras pessoas para inserir no mercado de trabalho. Isso levou a uma preocupação, a um trabalho constante, uma atividade que nós vivíamos articulando com as instituições, fazendo convênio, procurando os profissionais. O primeiro curso de supervisão, entramos em contato com a Heloísa Barrilli, que era uma Assistente Social de Porto Alegre, da PUC de Porto Alegre. [...] Heloísa Barrilli aqui fazendo curso para os assistentes sociais das instituições, para essa primeira turma de serviço social. Eles eram supervisores e depois faziam o curso de supervisão. Primeiro eles faziam o curso de supervisão. É daí que ela destaca assim, quer dizer, esse cuidado e o acervo que a gente tinha em relação a não se soltar, porque nós também não tínhamos essa experiência com docência. Quer dizer que nós entrávamos muito em contato com o profissional de outras instituições que já tinham uma vivência na área docente, para poder a gente trocar figurinhas, trocar ideias, ver o que fazia, convocar. Mas, às vezes, eles não tinham condição, porque não tinham recurso para trazer. A gente não tinha um embate com a reitoria para poder convencer que era preciso, porque eles achavam que pelo fato de a gente ser profissional, “não, era só colocar o estagiário”, mas a nossa preocupação era com essa qualidade. [...] Como esse profissional ia ser capacitado para poder receber o estagiário? Esse profissional do campo era um técnico profissional que trabalhava, mas não tinha a parte pedagógica de como acompanhar esse aluno. (Coordenadora de Estágio 1, 20025).

O relato da Coordenadora revela dimensões fundamentais do processo inicial de construção do estágio supervisionado no Curso de Serviço Social da UFPI. Ainda que as primeiras docentes não tivessem formação pedagógica específica, uma condição própria do fato de o Serviço Social ser um curso de bacharelado, cuja formação não prepara diretamente para a docência, seus esforços foram decisivos para a estruturação das atividades formativas e para a consolidação do estágio na instituição. O estágio era compreendido desde o início como um espaço de aprendizagem que exigia preparo técnico e pedagógico tanto das supervisoras acadêmicas quanto dos profissionais do campo.

Essa compreensão levou ao esforço sistemático de capacitar os(as) supervisores de campo, numa época em que a UFPI ainda não reconhecia plenamente a importância dessa formação. Diante dessa desvalorização institucional, as docentes mobilizaram estratégias próprias, buscaram apoio externo e estabeleceram articulações com profissionais experientes, a exemplo do primeiro curso de supervisão, iniciativa que inaugurou um movimento de

qualificação do estágio e de fortalecimento dos vínculos entre universidade e instituições concedentes. O depoimento evidencia, assim, que a consolidação do estágio como espaço de aprendizagem foi resultado de um intenso trabalho de construção coletiva, marcado por dedicação e busca por referências externas, elementos essenciais para o desenvolvimento da formação profissional naquele período.

Como discutido anteriormente, o primeiro currículo pleno do curso de Serviço Social da UFPI, implantado em 1977 com base no Currículo Mínimo de 1970, permanecia alinhado ao conservadorismo teórico daquele período, ainda marcado pelo desenvolvimentismo e pelo funcionalismo. Conforme Pereira (2025):

A partir análise das ementas, verifica-se uma concepção conservadora, tradicional, pragmatista e funcionalista do Serviço Social, além de uma tendência metodologista na formação, voltada a capacitação técnica e ao ensino de instrumentos para intervenção na realidade, em direção ao ajustamento e adaptação de indivíduos e famílias aos valores da sociedade burguesa (Pereira, 2025, p.118).

Essa orientação conservadora manifesta-se de forma clara nas ementas dos estágios supervisionados, que enfatizam tarefas operacionais e centradas na adaptação dos usuários às instituições. No Estágio I, por exemplo, destaca-se a “identificação de fatos sociais específicos”, o “conhecimento dos recursos da comunidade” e a “observação das formas de atuação”, sem menção a análises críticas das determinações sociais. Nos Estágios II e III, a ênfase permanece em atividades como entrevistas, encaminhamentos, relatórios, participação em programas e avaliação de atividades, expressando uma lógica pragmática e instrumental que reforça a função de ajustamento à ordem vigente. Assim, o estágio reproduzia a matriz metodologista do currículo, centrada na aquisição de técnicas e na execução de procedimentos, em sintonia com o conservadorismo teórico do período.

Ademais, embora estivesse previsto um total de 540 horas para o estágio supervisionado, apenas 180 horas eram computadas para fins da integralização curricular, sendo considerada atividade prática do curso, organizada em três componentes (Estágio I, II e III), cujo objetivo era “proporcionar ao aluno do curso de Serviço Social condições de intervir numa realidade social utilizando as teorias e técnicas aprendidas nas disciplinas teóricas” (UFPI, 1980a, s/p). Para compreender como essas orientações se concretizaram na prática, é possível recorrer à experiência da Estagiária 1, que realizou o estágio na primeira turma do curso, no Currículo I:

Nós, da primeira turma, fomos “cobaias”. Primeira turma, primeiro em tudo. Mas, ao mesmo tempo, nós tivemos uma professora, Jesus, que, no estágio, era uma pessoa

de muito empenho. Quando a gente foi para o estágio ela elaborou um Manual, que era um projeto do curso que incluía um documento, como se fossem as diretrizes para o estágio. Era impresso pela gráfica da UFPI, e cada um recebia o seu manual com todas as orientações. Antes disso, através da disciplina de Introdução aos Trabalhos Práticos, a gente era situado na universidade, em todas as áreas, para poder saber onde a gente estava. Depois, éramos situados naquele campo específico em que a pessoa ia atuar [...] (Estagiária 1, 2025).

Assim, esperava-se que do(a) estagiário(a):

- 1 – Conhecimento da entidade onde estagiará quanto à estrutura, objetivos, funcionamento, programas, atuação do Serviço Social, processos que são desenvolvidos, clientela, recursos próprios da entidade, recursos da comunidade.
- 2 – Dominar os conceitos básicos de Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade, sendo capaz de determinar qual a abordagem mais adequada ao campo de estágio [...] (UFPI, 1980a, s/p).

As expectativas definidas para o(a) estagiário(a) evidenciam a permanência de uma concepção tradicional de formação, marcada pelo metodologismo e pelo enfoque adaptativo característico do Serviço Social conservador. A familiaridade com os métodos de Caso, Grupo e Comunidade, expressa uma compreensão do estágio como espaço de técnica e de ajustamento da intervenção às rotinas institucionais, sem referência a mediações estruturais ou análise crítica da realidade social.

O próprio uso do termo “clientela” reforça essa perspectiva funcionalista, pois reduz os sujeitos a meros destinatários dos serviços e expressa uma lógica assistencialista que subordina as demandas sociais às rotinas institucionais. Também chama atenção a expectativa de que o/a estagiário(a) seja capaz de “determinar qual abordagem mais adequada ao campo”, o que revela o predomínio de uma lógica metodologista centrada na escolha do método mais apropriado à situação, e não na apreensão crítica das determinações socioeconômicas que estruturam as expressões da questão social.

Dessa forma, o estágio reproduzia a visão instrumental da formação presente no currículo da época: priorizava-se a aquisição de procedimentos, a observação das rotinas institucionais e o ajustamento da atuação profissional às demandas organizacionais, reforçando os traços conservadores que caracterizavam o Serviço Social brasileiro anterior ao movimento de reconceituação.

A Coordenadora de Estágio 2 acrescenta outra perspectiva sobre os a implementação do estágio, destacando questões relacionadas à demanda das instituições, à bibliografia disponível e à definição do papel do estágio na formação do profissional de serviço social:

Na época, pelo que eu acompanhei, os campos de estágio, inicialmente, eram feitos a partir da demanda das instituições. Então, havia a demanda do currículo, do curso, e havia, por exemplo, o curso fazia uma consulta a determinadas instituições que

operavam os temas, as políticas sociais da época, onde existiam, inclusive, profissionais de Serviço Social. Então, essa demanda era atendida, a demanda do curso, porque o aluno, em determinado período, ele já deveria ingressar; após ele cumprir a disciplina do campo teórico, eles entrariam nesse campo do estágio supervisionado. [...] Nesse primeiro período, havia uma série de dificuldades, porque não havia uma orientação mais precisa. A bibliografia que se tinha era a bibliografia importada, por exemplo, Estados Unidos; aqui, no campo, nossa pouca bibliografia de autores, a gente tinha obras de referência [...] A gente ainda não sabia, ainda estava se discutindo qual era, de fato, essa função do estágio na formação do profissional de serviço social. E, a partir de - acho que de 1980 - a Associação Brasileira de Ensino começa a discutir a questão da metodologia do Serviço Social (Coordenadora de Estágio 2, 2025).

Essa fala evidencia aspectos centrais para compreender a configuração inicial do estágio no curso de Serviço Social da UFPI. Primeiramente, fica claro que não havia uma definição consolidada acerca da função do estágio na formação profissional, como revela a Coordenadora de Estágio 2. Esse desconhecimento não era apenas uma lacuna local, mas um traço estrutural da formação naquele momento histórico, em que o estágio não ocupava posição de centralidade no projeto pedagógico, mas era concebido como um espaço eminentemente técnico e pragmático, associado à utilização dos métodos tradicionais (caso, grupo e comunidade).

Outro elemento relevante é a ausência de bibliografia nacional sobre estágio, o que obrigava docentes e supervisores a recorrerem a referências importadas, sobretudo dos Estados Unidos. Esse fato reforça o ajustamento da formação em uma matriz funcionalista e metodologista do Serviço Social tradicional. A escassez de obras brasileiras também dificultava a construção de uma orientação pedagógica própria, contribuindo para a indefinição do papel do estágio e para a fragilidade teórico-metodológica desse componente curricular.

Além disso, o depoimento evidencia que, nos primeiros anos do curso, a definição dos campos de estágio não seguia uma lógica previamente estruturada, sendo determinada tanto pela demanda institucional quanto pela iniciativa dos estudantes, funcionando mais como resposta às necessidades das instituições do que como componente formativo. Para ilustrar os elementos discutidos até aqui sobre a organização inicial do estágio supervisionado no curso, apresenta-se o Plano de Estágio do I Currículo Pleno:

Figura 7: Programa da Disciplina Estágio Supervisionado I, de 1986.

PROGRAMA DE DISCIPLINA		UFPI	DIRETORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS DIVISÃO DE CONTROLE ACADÊMICO	
CODIGO	DISCIPLINA	CREDITOS	PERÍODO	NÚMERO
302.805	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	0.0.4.		
CENTRO	DEPARTAMENTO/CHEFE			
CCHL	CIÊNCIAS SOCIAIS / MARIA ELIZABETH FREIRE BENSON			
OBJETIVO		PROFESSORES		
Iniciar a investigação da funcionalidade do serviço social nas instituições e realizar experiências teórico-práticas, obedecendo a um procedimento metodológico de serviço social.		JUCIMAR BEZERRA TORRES ASSUNÇÃO		
EMENTARIO		BIBLIOGRAFIA		
Participação em programas de serviço social, estudo da clientela através da metodologia específica dos processos de serviço social, análise e avaliação de atividades.				

UNIDADE	ASSUNTO	HORA(S)
I -	Identificar a clientela e modalidades de atendimento da instituição	
1.	Conhecimento do plano geral da instituição	
1.1.	Estrutura e política de ação	
1.2.	Tipo de clientela	
1.3.	Vinculação c/outra instituição	
1.4.	Recursos	
II -	Caracterizar, o papel, a função do profissional e a clientela a ser atendida	
2.	Conhecimento da atuação de serviço social na instituição	
2.1.	Posição	
2.2.	Clientela	
2.3.	Programa	
2.4.	Funções	
III -	Demonstrar habilidade para intervir numa realidade social específica utilizando os conhecimentos básicos do serviço social	
3.	Aplicação da metodologia do serviço social	
3.1.	Utilização dos processos e técnicas de serviço social previstos na programação	
3.2.	Execução das atividades de serviço social adequadas aos recursos da instituição	
3.3.	Utilização de documentações essenciais	
3.4.	Avaliação dos resultados obtidos	
TOTAL		180hs
ASSINATURA DO PROFESSOR		ASSINATURA DO CHEFE DO DEPARTAMENTO
		
DIVISÃO DE CONTROLE ACADÊMICO		

Fonte: Acervo do Programa Memória em Serviço Social do Piauí.

Complementando essa perspectiva, a Coordenadora de Estágio 1 relata as estratégias adotadas para assegurar a qualidade da formação, evidenciando a preocupação pedagógica e a busca por referências externas:

[...] Nós começamos a nossa preocupação de tentar fazer a coisa de uma maneira correta, discutindo com as outras universidades que já tinham mais experiência, mais vivência, e elas nos abastecendo de informação. A gente ia, trocava figurinha, ia pra lá, voltava pra cá, fui muito pra São Luís. Às vezes ficava até na casa da Marina³¹, [...] nós ficávamos na casa da Marina, porque ela era vice-diretora da ABESS Regional. [...] Fomos para Belém também. Era essa eterna preocupação nossa de estar procurando nos atualizarmos e ver como as outras, que já tinham a vivência, funcionavam. [...] Nós tínhamos uma preocupação pedagógica de garantir, de acompanhar e de ver o quê que aqueles cursos estavam fazendo lá fora. (Coordenadora de Estágio 1, 2025).

Essa fala evidencia a aproximação histórica do Curso de Serviço Social da UFPI com a ABEPSS³². As trocas de experiências e as consultas a outras instituições refletem o esforço em construir um estágio supervisionado capaz de assegurar uma formação de qualidade, em sintonia com as discussões desenvolvidas nos âmbitos regional e nacional. A formalização dos convênios institucionais e o acompanhamento sistemático dos alunos demonstram o compromisso da universidade com a responsabilidade pedagógica e com a consolidação de um estágio estruturado e referenciado.

Nesse contexto, o documento “Abordagem Preliminar sobre o Estágio Supervisionado em Serviço Social” (UFPI, 1987) foi elaborado pela equipe que compunha o Núcleo de Estágio Supervisionado do Curso de Serviço Social da UFPI. Seu objetivo era sistematizar uma reflexão inicial sobre o estágio, no sentido de repensar e redimensionar as propostas de intervenção realizadas pelos(as) estagiários(as) no contexto da formação profissional.

Segundo o próprio texto, o documento buscava registrar e problematizar as questões que vinham gerando preocupação e debates entre professores(as) e estudantes, servindo como ponto de partida para uma discussão mais aprofundada e coletiva, incorporando também contribuições de assistentes sociais dos campos de estágio. Elaborá-lo, portanto, foi uma forma de organizar a reflexão interna do curso, identificar dificuldades, discutir a articulação entre universidade, instituições e supervisão docente, e construir parâmetros mínimos para orientar o estágio em um momento de transição curricular e de redefinição da formação profissional. Conforme o próprio documento:

³¹ Marina Maciel Abreu, atualmente é professora aposentada, com vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, e atuou como vice-presidente da Regional Norte da ABEPSS.

³² A Regional Norte da ABEPSS é composta pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Pará, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins.

O esforço de problematizar a questão do estágio no Curso de Serviço Social, nos reporta à compreensão da formação profissional enquanto processo pelo qual o aluno se capacita para o exercício da profissão e que se efetiva a partir de um projeto educacional estruturado com base nas exigências da realidade histórica. Isto supõe a articulação de um conjunto de elementos teórico-metodológicos, que, no contexto da formação, garante a habilitação de profissionais capazes de intervir criticamente na realidade, a partir de um processo de aprendizagem baseado na relação teoria/prática (UFPI, 1987, p. 6).

O documento aponta a fragilidade existente na articulação entre teoria e prática, reconhecendo que as limitações metodológicas e estruturais do currículo comprometiam a efetivação do projeto de formação profissional. Essa constatação revela uma postura crítica da coordenação de estágio à época, alinhada à necessidade de estabelecer diretrizes que assegurassem uma formação de qualidade. Essa preocupação é expressa no seguinte trecho do documento:

Nesse sentido é importante que se levantem alguns questionamentos norteadores dessa nova formulação, como por exemplo:

- Qual o nosso entendimento sobre o que seja o Estágio Supervisionado?
- O Estágio curricular da forma como vem sendo praticado satisfaz a que interesses?
- Quais os condicionamentos, limites e possibilidades de uma nova proposta de estágio?
- Como viabilizar essa proposta a nível:
 - Do curso
 - sala de aula
 - seleção e orientação aos campos
 - Das instituições
 - Supervisão
 - Prática dos estagiários
 - Da Universidade
 - Diretrizes norteadoras
 - Relação das Instituições (UFPI, 1987, p. 12).

O documento mostra que não se tratava apenas de alinhar o estágio a uma visão totalizante da realidade social, mas de impulsionar um processo interno de revisão do currículo vigente, ainda fortemente marcadas por uma concepção tecnicista e despolitizada. Embora elaborado no contexto do Currículo II, o texto evidencia que o estágio não havia incorporado plenamente as mudanças pretendidas pelo currículo de 1982, revelando a permanência de lacunas na articulação entre universidade, campos de estágio e supervisão docente.

Assim, o documento expressa o esforço do Núcleo de Estágio em redimensionar o estágio supervisionado, aproximando-o das discussões críticas que ganhavam força nacionalmente na década de 1980, impulsionadas pelas entidades representativas da categoria profissional. Essas reflexões presentes no documento de 1987 não permaneceram apenas no

campo teórico, mas passaram a orientar mudanças efetivas na organização e sistematização do estágio supervisionado na UFPI.

É nesse cenário que a Estagiária do primeiro currículo relembra sua experiência:

Como eu sou da primeira turma do curso e da primeira experiência de estágio obrigatório no curso, quando foi para a gente ser encaminhada para o estágio, também foi oportunizado, para nós a experiência de estágio extracurricular. Eu fiz uma experiência de estágio extracurricular na área da saúde mental. O Departamento de Enfermagem tinha criado um projeto chamado de Projeto Integração Docente Assistencial (IDA), coordenado por uma professora da UFPI, do Departamento de Enfermagem. E esse projeto era para ser desenvolvido no Hospital Areolino de Abreu, junto tanto aos internos, os pacientes, como também à equipe. E era um projeto que era integrado por alunos de diferentes áreas profissionais — Serviço Social, Enfermagem, Medicina — e até tinha também técnicos agrícolas, para poder fazer uma horta comunitária. Eu fui designada para ir para essa experiência de estágio. Gostei muito da experiência. Até quis fazer o estágio obrigatório lá, mas, na época, as assistentes sociais, que eram só duas, não ofertaram vagas para o estágio profissional. [...] A coordenadora de estágio, que implantou o estágio, fez todo o projeto de implementação do estágio obrigatório. Nós tínhamos uma disciplina que era de Introdução aos Trabalhos Práticos. Essa disciplina era um momento em que traziam assistentes sociais de diferentes campos e áreas para falar, para a gente depois fazer a nossa escolha (Estagiária 1, 2025).

Nesse contexto, a Estagiária 1 menciona a existência da disciplina Introdução aos Trabalhos Práticos, responsável por promover a aproximação dos(as) alunos(as) com os campos de atuação profissional do/a assistente social. Conforme o Ementário do Curso de Serviço Social da UFPI, de 1981, essa disciplina tinha como ementa: “Conhecimento dos Cursos de Serviço Social em Teresina. Observação das formas de atuação do Serviço Social. Conhecimento dos recursos da comunidade e sua utilização e o exercício da profissão” (UFPI, 1981). Na sequência, a estagiária relata o processo de escolha das áreas de interesse, bem como a interação com profissionais de diferentes instituições, evidenciando o esforço da coordenação em estabelecer vínculos e diversificar os campos de estágio:

A gente tinha direito de fazer duas escolhas — uma primeira e uma segunda — em termos de área que a gente tivesse mais afinidade. Então, eu me lembro que o pessoal da antiga FUNABEM, Fundação de Assistência ao Menor, que na época era chamado “menor”, o pessoal da Pastoral do Menor, que tinha na época, trazia para a sala de aula, para as assistentes sociais apresentarem. O pessoal da LBA esteve muito presente também. E também do Serviço Social do município, que não era de secretaria ainda, e do Serviço Social do Estado. Tinha também o pessoal da área de saúde, da área de saúde mental e de saúde em geral. E também vinha relacionado, sobretudo, aos hospitais — o pessoal chamava-se da área de Serviço Social Médico. E eu fiz a escolha. Eu queria a saúde mental, mas, como a assistente social não ofereceu a vaga, eu tinha muito interesse, como eu era da educação, eu era professora primária, eu queria alguma coisa na área de educação. E não tinha Serviço Social escolar implantado, a não ser o início de uma experiência de educação especial. [...] Então, fui a primeira estagiária da Coordenação de Assistência aos Estudantes. Elas estavam iniciando esse processo e as assistentes sociais da Coordenação de Assistência ao Estudante abriram essa vaga, que era uma coordenação que trabalhava com os benefícios, que eram poucos ainda, para os estudantes carentes, na época (Estagiária 1, 2025).

O relato evidencia que, nos primeiros anos do curso, a organização do estágio ainda assumia um caráter incipiente e dependia fortemente da iniciativa de algumas docentes, que atuavam na articulação com as instituições. Embora essa atuação tenha contribuído para viabilizar os primeiros campos de estágio, ela também revela a fragilidade institucional e a individualização dos processos, características de um momento em que o curso ainda não dispunha de uma política de estágio nem de instâncias coletivas de planejamento e decisão. Assim, mais do que pioneirismo ou protagonismo, o relato permite identificar as limitações organizativas do período e a necessidade posterior de institucionalizar mecanismos mais democráticos e sistemáticos de coordenação, como os núcleos que seriam criados no decorrer da década seguinte.

Dessa forma, o aprendizado se dava sobretudo por meio da observação e participação nas rotinas da instituição, em um contexto marcado pela ausência de diretrizes consolidadas para o estágio. A supervisão dependia da disponibilidade e do referencial da profissional. Nesse processo, a estagiária não apenas acompanhava procedimentos institucionais, mas também tomava contato com os limites materiais e organizativos da assistência estudantil naquele momento inicial, limites que, paradoxalmente, constituíam parte do próprio conteúdo formativo.

Outro elemento interessante do primeiro currículo é a articulação direta entre o Trabalho de Conclusão de Curso e o Estágio Supervisionado, de modo que os(as) supervisores(as) de campo participavam ativamente do processo de orientação do TCC, que devia ser “baseado em experiência realizada no Estágio Supervisionado e apoiado em Referencial Teórico, e focando temas de interesse da profissão” (UFPI, 1980b).

Naquela época, o supervisor não era só o supervisor do campo, ele era também aquele que iria orientar o TCC. Na minha época, nós não tínhamos um orientador de TCC. Como era a primeira experiência, o nosso TCC tinha que ser com o tema do campo, relacionado com a prática de estágio. Então, na época, diziam que quem melhor podia orientar era o supervisor. [...] (Estagiária 1, 2025).

Nesse sentido, o Trabalho de Conclusão de Curso integrava o ciclo de estágio e sua aprovação dependia de uma banca composta pelo(a) orientador(a), por docentes ou estudiosos(as) da área, e pelos(as) supervisores(as) de campo. Essa configuração revela que o TCC não ocupava o lugar de produção de conhecimento propriamente dito, mas se constituía sobretudo como um exercício de sistematização da prática vivenciada no estágio, reafirmando uma concepção de formação em que a experiência imediata orientava o processo formativo.

Naquela época, os supervisores de campo – assistentes sociais responsáveis pelos alunos nos estágios – participavam ativamente não só do processo de supervisão dos alunos nas diferentes instituições, mas, também tornavam-se co-responsáveis e co-orientadores dos alunos em seus TCCs (Guimarães, 1995, p. 43).

Essa lógica expressa elementos da herança tecnicista que ainda permeava a formação em Serviço Social, marcada pela ênfase na operacionalização das demandas institucionais e na reprodução de procedimentos, em detrimento da investigação crítica e da pesquisa social como dimensões estruturantes do trabalho profissional. Ao situar o TCC como desdobramento do estágio, e não como atividade de investigação acadêmica autônoma, reforça-se uma visão em que a prática é entendida como espaço de aprendizado e legitimação da formação, enquanto a pesquisa aparece como elemento secundário, acessório ou mesmo ausente. Somente com o acúmulo teórico-político das décadas seguintes, especialmente a partir das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, é que a pesquisa passa a ser concebida como eixo fundamental da formação profissional, articulada à totalidade do processo formativo.

O levantamento realizado por Pereira (2025) evidencia que os TCCs produzidos entre 1980 e 1985 acompanhavam de perto a estrutura do primeiro currículo do curso, fortemente influenciado pelo modelo norte-americano e pelo contexto conservador da UFPI durante o regime civil-militar. A predominância de estudos sobre Grupos e Comunidades, e a menor incidência de pesquisas sobre Serviço Social de Casos, reflete não apenas as prioridades curriculares, mas também os espaços de estágio disponíveis para os estudantes na época.

Esses elementos articulam-se diretamente com o estágio, que, no período analisado, funcionava como extensão prática do primeiro currículo do curso, reproduzindo suas bases conservadoras e tecnicistas. A predominância de temas vinculados às técnicas tradicionais de Caso, Grupo e Comunidade, bem como a centralidade do TCC como sistematização da prática, indicam que o estágio se configurava como espaço de aplicação operacional das rotinas institucionais, sem articulação com o processo de renovação profissional que avançava nacionalmente. Dessa forma, o estágio expressava as tensões entre uma formação ainda marcada pelo modelo norte-americano e os movimentos críticos que começavam a emergir entre estudantes e docentes.

Assim, a experiência de estágio e o contato com eventos nacionais, como o Encontro Nacional de Estudantes, funcionavam como mediadores para a ampliação da compreensão crítica dos discentes, sinalizando a tentativa de superar as limitações do currículo e de dialogar com tendências do Serviço Social brasileiro.

É nesse cenário de transição e amadurecimento da formação profissional que se insere o Currículo II, estruturado a partir das diretrizes do Currículo Mínimo Nacional de 1982. Esse

currículo introduziu mudanças significativas na organização do curso e nas bases teórico-metodológicas, com maior aproximação às abordagens críticas, especialmente as de fundamento marxista, incluindo o estágio supervisionado, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 16: Configuração do Estágio Supervisionado no II Currículo do Curso de Serviço Social da UFPI

Componente	Créditos	Carga Horária	Pré-requisitos	Ementas
Estágio I	3.0.6	315	Metodologia do Serviço Social III; Teoria do Serviço Social IV; Pesquisa em Serviço Social I; Introdução aos Trabalhos Práticos	Efetivação da prática nos campos de intervenção do Serviço Social na realidade piauiense, possibilitando ao aluno uma reflexão e utilização do instrumental teórico, metodológico que responda a especificidade da sua prática e as exigências do processo de formação e do exercício profissional do Assistente Social.
Estágio II	3.0.5	270	Estágio Supervisionado I	Efetivação da prática de estágio nos campos de intervenção do Serviço Social, possibilitando ao aluno a continuidade da sua proposta de intervenção, bem como a análise, a sistematização, a avaliação e o redimensionamento de sua prática.

Fonte: Elaboração com base nos Currículos e Projetos Pedagógicos do Curso de Serviço Social da UFPI.

Conforme aponta Guimarães (1995), o ciclo de estágio passou por modificações expressivas entre o primeiro e o segundo currículo do curso. No Currículo I, havia três disciplinas específicas de Estágio, além do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que, embora integrasse o ciclo, não possuía caráter formal de disciplina nem era desenvolvido em sala de aula. Com a implementação do Currículo II, esse formato foi alterado: reduziu-se o número de disciplinas de Estágio e o TCC passou a constituir uma disciplina autônoma no Ciclo Complementar, adquirindo maior relevância enquanto atividade voltada à produção de conhecimento e à sistematização de práticas vinculadas às diferentes áreas de atuação profissional. Tal reformulação expressou uma nova concepção sobre o TCC, que deixou de ser compreendido apenas como produto das experiências de estágio, assumindo o caráter de um espaço de pesquisa e reflexão acadêmica.

As ementas das disciplinas de Estágio I e II no segundo currículo destacam a “Efetivação da prática nos campos de intervenção do Serviço Social”, enfatizando a valorização da inserção profissional na realidade piauiense e da construção de uma prática alicerçada na especificidade da intervenção e nas demandas da formação. O Estágio II, por

sua vez, dá continuidade a esse processo, priorizando a análise, avaliação e sistematização das experiências práticas.

Outro aspecto que sinaliza as mudanças introduzidas pelo Currículo II diz respeito às disciplinas definidas como pré-requisitos para o Estágio I. Para acessá-lo, o(a) discente deveria ter cursado Metodologia do Serviço Social III, Teoria do Serviço Social IV, Pesquisa em Serviço Social I e Introdução aos Trabalhos Práticos. Embora esse conjunto de componentes fosse apresentado como base teórico-metodológica e investigativa necessária ao estágio, sua organização expressava uma concepção ainda fragmentada de formação, separando “teoria” e “metodologia” em blocos distintos, característica de uma matriz positivista que apreendia a realidade em partes e não de forma totalizada, o que refletia um currículo que, embora já incorporasse referências da tradição marxista, ainda apresentava equívocos teóricos e limitações na compreensão da totalidade como princípio formativo.

Apesar de o currículo propor a integração entre teoria e prática, sua execução revelou fragmentação entre disciplinas e núcleos, além de uma valorização maior da dimensão teórico-metodológica, o que repercutiu na vivência do estágio, gerando insegurança e dificuldade dos(as) discentes em articular teoria e prática (UFPI, 1990 apud Pereira, 2025).

Esse movimento culminou na elaboração do “Manual de Estágio Curricular da Universidade”, em 1991, documento construído a partir da experiência acumulada pelo curso de Serviço Social. A escolha da UFPI por utilizar esse material como base para orientar os demais cursos evidencia como o Serviço Social se consolidou como referência institucional na organização do estágio curricular, e propor diretrizes que posteriormente foram estendidas aos demais cursos da universidade. Conforme registra sua introdução, o manual resultou de um levantamento sobre a situação dos estágios nos diversos cursos da UFPI, do debate realizado em seminários institucionais e da necessidade de redefinir diretrizes comuns para orientar o estágio na universidade. Essa trajetória é lembrada pela Coordenadora de Estágio 1, que participou ativamente desse processo:

Com os supervisores, a gente tinha sempre uma relação de capacitar. Nós fazíamos sempre um curso, tínhamos uma relação mais próxima. [...] A gente fazia um curso de supervisão. [...] Então, o curso de Supervisão era exatamente para aqueles profissionais que nunca tinham sido supervisores e que iam começar a fazer a supervisão, e eles participavam desse curso de supervisão. Era aqui na UFPI. [...] A professora que fazia parte da diretoria acadêmica da Pró-Reitoria de Ensino conversou comigo para entender essa sistemática do estágio para toda a universidade. E então foi feito o Manual de Estágio Curricular da UFPI, a partir do que nós fazíamos, do Serviço Social. [...] O manual foi a partir do que eles estavam vendo — como é que a gente encarava o estágio, como é que o estágio era vivenciado pelo curso — e eles estenderam isso para os demais cursos. [...] Então, foi feito um manual de estágio para a universidade. Esse manual tratava da duração,

matrícula, organização. [...] Os professores dos diversos centros — CCS, CT, CCA, CCE — participaram, cada um expondo como era o estágio em seu departamento, para que a partir dali fosse implantado com as diretrizes da universidade. Porque, até então, cada um tinha sua maneira de conduzir o estágio. A partir desse período e dessa discussão, quando eles viram que a gente tinha toda uma sistemática, todo um cuidado, procuraram implantar isso na universidade. Inclusive, o lançamento desse manual foi impresso e distribuído, com o auditório cheio e todos os departamentos que tinham estágio presentes. [...] A partir daqui o estágio foi sendo regulamentado e unificado na universidade, tendo suas regras, normas, convênios e anexos. Porque antes o aluno procurava qualquer lugar para fazer estágio e chegava aqui com um comprovante dizendo que havia feito. Então, ele passou a ser oficializado como instância da universidade, com controle, acompanhamento e preocupação sobre como isso retornaria à comunidade com qualidade — e não apenas o aluno sair procurando onde cumprir carga horária. [...] Tudo isso foi parte do processo, porque, quando começou, não tínhamos experiência; éramos desgarradas, preocupadas e angustiadas com a situação, aprendendo no fazer. Mas foi o começo — e um começo que teve a preocupação de não fazer igual a outros cursos. Nós procurávamos oficializar aquele estágio e saber que, naquele local, havia pessoas capazes de articular com a universidade e dar continuidade ao processo de formação profissional. Porque não adiantava nada a universidade colocar uma teoria e o aluno não poder vivenciá-la, nem ser acompanhado, supervisionado [...] (Coordenadora de Estágio 1, 2025).

A partir do depoimento, observa-se que o estágio supervisionado em Serviço Social na UFPI consolidou-se como um espaço de referência para outros cursos. Essa articulação resultou na produção do referido Manual de Estágio Curricular da Universidade, documento que sistematiza normas e procedimentos gerais para orientar os cursos. Como registra sua apresentação:

Com o objetivo de subsidiar os cursos na realização dos Estágios Curriculares com base nas normas e diretrizes gerais da UFPI, achou-se necessária a elaboração deste Manual que apresenta além da Regulamentação, Orientações Gerais e os Instrumentos Jurídicos que dão ao desenvolvimento dessa atividade, amparo legal (UFPI, 1991, p. 5).

Nos anos 1990, o Serviço Social brasileiro aprofundava debates decisivos sobre a renovação da profissão e na consolidação do Projeto Ético-Político. É nesse ambiente de revisão e amadurecimento profissional que se insere a reflexão da coordenadora de estágio, ao destacar que as transformações teóricas do período, sobretudo aquelas derivadas dos fundamentos pós-reconceituação, demandavam novas capacidades analíticas e metodológicas dos estudantes e dos supervisores. Segundo ela, tais mudanças repercutiam diretamente no estágio, que passava a exigir maior intencionalidade política e densidade teórico-metodológica no processo formativo:

No Serviço Social, as teorias — acho que os próprios fundamentos — trouxeram algumas novidades. E no estágio, como é que isso reverbera no estágio? Isso reverbera em uma posição mais política dos assistentes sociais, onde a dimensão ético-política se mostrava com maior força. O Serviço Social se engajou nos

movimentos da década de 1980, mas ainda de forma, digamos assim, não como categoria mesmo, porque ela estava ainda amadurecendo as matrizes da reconceitualização do movimento que acontecia dentro da profissão. Teve a década de 1990 toda para entender e digerir tudo isso, e nos anos 2000 eu penso que dá para entender a necessidade de uma capacidade metodológica maior, e isso começa a aparecer na prática (Coordenadora de Estágio 5, 2025).

A fala da coordenadora evidencia como esses debates teóricos e metodológicos que atravessavam o Serviço Social nos anos 1990 repercutiam diretamente na organização do estágio supervisionado. A necessidade de superar práticas fragmentadas e fortalecer a unidade entre teoria e prática colocava o estágio como um espaço estratégico de formação, no qual se buscava articular fundamentos ético-políticos, rigor metodológico e capacidade de leitura crítica da realidade institucional. Assim, a consolidação dessas orientações formativas antecede o novo currículo de 1994, indicando um movimento de construção contínua e reflexiva da formação em Serviço Social.

Nesse contexto, o relato da Coordenadora de Estágio 2 mostra que tais debates não se restringiam ao plano teórico, mas se materializavam em iniciativas que contribuíram para consolidar o estágio supervisionado em consonância com as diretrizes discutidas no âmbito da ABEPSS. Essa articulação institucional se fortaleceu com a criação de um núcleo de estágio, que passou a funcionar como instância de coordenação, sistematização e supervisão do processo formativo. Como relata a Coordenadora de Estágio 2:

Então, dentro dessa discussão metodológica, o currículo de estágio passa a ser um dos elementos que a gente começa a trabalhar. Então, nós começamos na universidade a participar de cursos. Eu, por exemplo, participei da ABESS, participei de encontros da ABESS Norte, participei de encontros nacionais, tudo tratando da metodologia, da formação profissional do assistente social, sob supervisão e sobre o ensino da metodologia. E, a partir disso, simultaneamente a isso, porque aqui também existia uma comissão ABESS, então no curso de Serviço Social já se cria um núcleo de estágio. E, nesse núcleo, já se cria uma coordenação. Então, a coordenação de estágio é com reconhecimento institucional, que inclusive, essa nomeação, a designação da coordenação de estágio, era pelo diretor de centro. [...] Dentro do núcleo, nós tínhamos reuniões programadas no curso. Uma das coisas que ficou decidido foi determinar, por exemplo, a criação dos campos de estágio por áreas temáticas. Porque, antes, era assim: a gente tinha a demanda das alunas e alunos que iriam entrar em estágio, e nós tínhamos a oferta das instituições. Então, a gente ia alocando aonde aparecia o estágio. [...] Esse núcleo de estágio tinha, ao lado, o núcleo de prática. No núcleo de estágio éramos nós, professores, com a coordenação de estágio; e o núcleo de prática éramos nós, professores de estágio, com as profissionais das instituições de estágio, as assistentes sociais. Periodicamente, a gente tinha essas reuniões. Ao lado disso, nós estipulamos um conjunto de exigências, de dispositivos, para serem adotados no estágio (Coordenadora de Estágio 2, 2025).

A criação do Núcleo de Estágio e do Núcleo de Prática representou um marco organizativo no curso, ao estabelecer espaços institucionais permanentes de debate,

deliberação e acompanhamento do estágio. O Núcleo de Estágio, composto pelos(as) docentes e pela coordenação de estágio, assumia a função de planejar, normatizar e supervisionar o estágio dentro do projeto pedagógico do curso. Essa articulação contribuía para romper com o trabalho individualizado, instituindo um diálogo contínuo sobre a formação profissional, a realidade institucional dos campos de estágio e as exigências teórico-metodológicas discutidas nacionalmente no âmbito da ABEPSS. Trata-se, portanto, de um movimento de institucionalização da supervisão para fortalecer o estágio e a mediação entre universidade, política social e exercício profissional.

A partir do Currículo III, aprovado em 1994, o Estágio I passa a contemplar em sua ementa conteúdos como políticas setoriais, análise institucional e procedimentos teórico-metodológicos da prática, enquanto o Estágio II se volta à operacionalização do projeto de intervenção elaborado pelos estagiários e à análise teórico-metodológica da atuação profissional, conforme observado no Quadro 17:

Quadro 17: Configuração do Estágio Supervisionado no III Currículo do Curso de Serviço Social da UFPI

Componente	Créditos	Carga Horária	Pré-requisitos	Ementas
Estágio I	3.0.5	270	Introdução aos Trabalhos Práticos	Políticas setoriais. Análise institucional. Procedimentos técnico-metodológicos da prática profissional.
Estágio II	3.0.5	270	Estágio Supervisionado I	Operacionalização do Projeto de Intervenção. Análise teórico-metodológica da intervenção profissional.

Fonte: Elaboração com base nos Currículos e Projetos Pedagógicos do Curso de Serviço Social da UFPI

Uma das novidades presentes na proposta curricular foi a introdução das disciplinas Seminário de Prática I e II, de natureza teórico-prática, concebidas como co-requisitos do estágio e ministradas pelos(as) docentes responsáveis pela supervisão acadêmica:

Naquele tempo, a entrada do curso sempre foi de 50 alunos por ano, e a gente tinha turmas cheias. A gente tinha turmas de 45. Se eu não me engano, eu tive turma com 50 alunos. E você tinha que ter 40 e tantas vagas de estágio! Mas tinha uma coisa diferente: no Projeto Pedagógico de Curso a disciplina Seminário de Prática era ministrada pelo supervisor docente. Cada professor ministrava o Seminário de Prática para seus alunos. E as turmas de estágio eram formadas por até 10 alunos. [...] Então, na sexta-feira, o Seminário de Prática era ministrado pelas quatro ou cinco professoras que eram responsáveis pela supervisão docente do estágio. Por exemplo, eu, como sempre supervisionei a área da saúde, o meu Seminário de Prática — que é uma disciplina como co-requisito para o estágio — trazia todo o aporte teórico-metodológico da política de saúde, do SUS e do Serviço Social na saúde (Coordenadora de Estágio 5, 2025).

O depoimento evidencia, portanto, a centralidade que a supervisão docente assumia na formação profissional, especialmente com a criação das disciplinas Seminário de Prática I e II como co-requisitos do estágio. Essas disciplinas eram ofertadas em turmas compostas por 10 a 15 discentes, organizadas conforme as políticas setoriais ou as áreas de atuação dos respectivos campos institucionais de estágio, visando “suprir a pulverização dos campos, materializando o grupo de alunos enquanto uma turma que estuda questões comuns, além de experimentar, discutir e buscar saídas para o específico de cada campo” (Silva, 2000, p.4).

Ao mesmo tempo, o depoimento deixa ver uma tensão estrutural importante: o número restrito de docentes responsáveis pela supervisão contrastava com o elevado volume de estagiários, o que exigia esforços para garantir acompanhamento qualificado. Esse contexto evidencia tanto os avanços pedagógicos quanto os limites institucionais enfrentados pelo curso na consolidação dessa proposta formativa.

A década de 1990 no Brasil foi marcada por intensas transformações econômicas, políticas e sociais, impulsionadas pela adoção de políticas neoliberais. Com o avanço do neoliberalismo, houve a reestruturação do Estado, a flexibilização do mercado de trabalho, a redução de direitos sociais e o sucateamento de serviços públicos, fenômenos que repercutiram diretamente na educação e na atuação profissional em Serviço Social. Contraditoriamente, o período também manteve marcos jurídicos de proteção social, como a Constituição Federal de 1988 e leis específicas de saúde e assistência social, que abriram novos espaços de intervenção profissional (Pereira, 2025).

No campo educacional, a promulgação da LDB em 1996 e as reformas universitárias posteriores refletiram a lógica neoliberal, promovendo maior autonomia institucional, a não exigência de currículos mínimos e a precarização de recursos, ao mesmo tempo em que buscavam alinhar a formação acadêmica às demandas do mercado. Esse cenário, em que políticas econômicas e ajustes fiscais se sobrepuseram às necessidades sociais, marcou o contexto em que os cursos de Serviço Social tiveram que revisar seus projetos pedagógicos, culminando na aprovação das Diretrizes Curriculares da ABESS/ABEPSS em 1996 e seu posterior enquadramento pelo Conselho Nacional de Educação em 2002, para se adequar à agenda neoliberal.

No plano político, a instabilidade do governo Collor e a posterior gestão de Itamar Franco, com a entrada de Fernando Henrique Cardoso como Ministro da Fazenda, evidenciaram o alinhamento das elites nacionais e internacionais à implementação das reformas neoliberais, reforçando a dependência do país em relação aos organismos internacionais e às diretrizes econômicas globais. Na UFPI, a percepção sobre os impactos do

neoliberalismo no estágio e na formação do Serviço Social foi registrada pela Coordenadora de Estágio 4:

[...] O neoliberalismo no campo de estágio foi com as disputas para o campo com a EAD e em parte as faculdades presenciais particulares. Elas ofereciam contrapartida e a federal não. Então, muitos gestores preferiam oferecer seus campos de estágio para as particulares por conta da contrapartida, dizendo claramente isso. O fato de ter um supervisor acadêmico presente, contribuindo com a sistematização do Serviço Social para eles não contavam, contavam essa questão mais material mesmo. E também depois, mais recentemente, a precarização das condições de trabalho e essa desvalorização do Serviço Social dentro das instituições, que a gente tem percebido isso, a queixa dos supervisores de campo, pelo menos os da Saúde Mental têm colocado muito isso. A precarização das condições de trabalho é de maneira muito intensa (Coordenadora de Estágio 4, 2025).

O depoimento da Coordenadora de Estágio 4 explicita como os efeitos do neoliberalismo, intensificados a partir da década de 1990 e aprofundados nas décadas seguintes, incidiram diretamente sobre a disputa pelos campos de estágio e sobre as condições de trabalho das/os assistentes sociais. A concorrência entre a universidade pública e as instituições privadas, especialmente aquelas que passaram a oferecer contrapartidas financeiras ou materiais para assegurar vagas de estágio, revela um cenário em que a lógica de mercado passou a orientar decisões institucionais que antes eram predominantemente formativas. Santos Et. al (2024), destacam que no panorama nacional a década de 1990 foi marcada pela subordinação das universidades às demandas da lógica neoliberal e da iniciativa privada, orientando a organização do trabalho acadêmico à eficiência, à produtividade e à contenção de gastos públicos.

Nesse processo, o compromisso pedagógico e a presença do supervisor acadêmico foram relativizados, cedendo espaço a critérios mercadológicos que fragilizam a construção de experiências de estágio fundamentadas em princípios ético-políticos e em acompanhamento qualificado. Paralelamente, a coordenadora evidencia que as transformações no mundo do trabalho, outro desdobramento das reformas neoliberais, repercutiram de maneira incisiva no trabalho cotidiano das/os assistentes sociais nos campos institucionais.

A precarização das condições de trabalho, a intensificação das demandas, a redução de equipes e a crescente desvalorização do Serviço Social nas políticas públicas são elementos que não só deterioram o exercício profissional, mas também produzem impactos diretos na supervisão de campo e, portanto, no estágio. Como apontado por supervisoras, especialmente no âmbito da saúde mental, tais condições dificultam o tempo, a qualidade e a densidade do

acompanhamento aos estagiários, limitando a materialização dos princípios do projeto ético-político da profissão no processo formativo.

Dessa forma, o relato expõe como o avanço do neoliberalismo se manifesta simultaneamente na esfera da formação e na esfera do trabalho profissional: de um lado, mediante a mercantilização dos campos de estágio; de outro, por meio da precarização e desvalorização do Serviço Social, cuja realidade concreta se converte em desafio para a efetivação de uma supervisão crítica e comprometida com os fundamentos da profissão.

Na UFPI, como relatado, tais transformações se manifestaram também nas disputas pelos campos de estágio e na busca por contrapartidas materiais, evidenciando a precarização das condições de trabalho e a desvalorização do Serviço Social dentro das instituições. Essa realidade dialoga diretamente com o contexto mais amplo das reformas educacionais empreendidas nos anos 1990, marcadas pela introdução de uma lógica gerencial e empresarial no campo da educação pública.

As repercussões dessa lógica neoliberal são perceptíveis nas falas das coordenadoras de estágio, que, também atuando como supervisoras docentes, associam o enxugamento do Estado e a refilantropização das políticas sociais à precarização dos campos de estágio e às dificuldades enfrentadas na formação profissional. A partir dessa dupla posição, de gestão e de acompanhamento direto dos estudantes, elas evidenciam como a redução de investimentos públicos, a sobrecarga institucional e a desvalorização do Serviço Social incidem simultaneamente sobre o exercício profissional e sobre as condições de supervisão, afetando de modo direto a qualidade do processo formativo. Como afirma a Coordenadora de Estágio 5 (2025):

Não tem como as condições do Estado não reverberarem nas instituições campos de estágio. É uma relação direta. Então, na medida em que a gente tem o enxugamento do Estado, na medida em que a gente tem a refilantropização da assistência social, que é uma proposta que vem desse Estado neoliberal, na medida em que a gente tem políticas públicas setoriais e não universais. Políticas para atender, inclusive, nem são políticas, são programas e projetos sociais com arcabouço de política governamental, diga-se de passagem, porque cada um que entra imprime sua imagem lá dentro, seu pensamento, sua ideologia, a partir desses programas e projetos. [...] Todas essas questões, que são ideológicas, teóricas, da política, têm resultado direto nas condições de trabalho da assistente social. Então, se elas alteram as condições de trabalho da assistente social, claro que o estágio vai ser alterado, porque o estágio sofre todas essas dimensões e essas interlocuções políticas e não políticas, apolíticas. [...] Por exemplo, nós temos alguns campos de estágio que, às vezes, recebiam quatro alunos, aí você chega no ano seguinte e diz: “Professora, vamos deixar só dois aqui, porque o nosso quadro reduziu.” Quer dizer, todo o trabalho que era feito por quatro está sendo feito por duas assistentes sociais, então sobra menos tempo para orientar o aluno. [...] Dentro dessa perspectiva neoliberal, o Serviço Social nas instituições, cada vez mais, trabalha com condições mais precárias. Essa precarização aparece não só nos salários das assistentes sociais, mas também na flexibilização, como na falta de concurso. [...] Quando você não tem um

respaldo político, uma retaguarda política dentro da instituição, por causa do seu vínculo empregatício precário, flexibilizado pelo mundo do trabalho, isso repercute no estágio, que não consegue emplacar maior visualização, de projeção da aluna, de projeção do próprio projeto de intervenção. [...] Com esse enxugamento das instituições e do mercado, tudo isso minguava. Vai para a Universidade que também sofre as mazelas desse enxugamento, da falta de recursos, do subfinanciamento da educação. Da mesma forma, a gente começa a ter também condições precárias no ensino (Coordenadora de Estágio 5, 20025).

A Coordenadora de Estágio 5 evidencia, de forma contundente, como a racionalidade neoliberal reestrutura tanto o Estado quanto as instituições que operacionalizam as políticas sociais, produzindo repercussões diretas no processo formativo dos(as) estudantes de Serviço Social. Ao articular o enxugamento do Estado, a refilantropização da assistência, a setorialização das políticas e a prevalência de programas de caráter governamental, a coordenadora explicita que o reordenamento neoliberal não se restringe ao plano macroestrutural: ele se materializa nas condições concretas de trabalho dos assistentes sociais e, por consequência, nos campos de estágio.

Sua fala reforça que a precarização se desdobra em múltiplas dimensões: redução de equipes, acúmulo de funções, vínculos fragilizados, ausência de concursos públicos, subfinanciamento das instituições e, conseqüentemente, diminuição da capacidade de acolhimento dos estagiários, afetando tanto a supervisão de campo quanto a supervisão acadêmica.

Nesse sentido, o depoimento revela que a supervisão de estágio ocorre sob uma lógica de desresponsabilização estatal e crescente individualização das demandas institucionais, fenômenos centrais ao neoliberalismo. A coordenadora demonstra que, ao restringir investimentos públicos e flexibilizar os vínculos trabalhistas, o Estado desloca para as instituições, e, nelas, para os profissionais, a obrigação de sustentar práticas e respostas que deveriam estar garantidas por políticas universais. Assim, o estágio aparece como um espaço que reproduz as condições precarizadas do mercado de trabalho, reforçando a necessidade de análises críticas sobre os limites objetivos para a efetivação de uma formação comprometida com o projeto ético-político da profissão.

Para ela, as transformações ocorridas entre o Currículo III e o Currículo IV refletem o fortalecimento das bandeiras do movimento de Reconceituação:

Se a gente pegar o movimento de Reconceituação do Serviço Social, que traz a grande novidade do Materialismo Histórico-Dialético, ele era até o final da década de 1970 e década de 1980. Então, a gente já tem o Currículo 2 com todo esse aporte, porque eu estudei, eu saí em 1988, como eu falei, eu iniciei em 1982, então, ainda peguei o primeiro currículo. As novidades da reconceituação vieram aqui para o Currículo 2. [...] Aqui houve várias mudanças. Aqui eu não fui supervisora, mas eu registrava as mudanças no final do curso como aluna. Quando eu entrei para

ministrar, já nesse Currículo 3, ainda estava reforçando os aportes da reconceituação e das mudanças curriculares do Projeto Pedagógico, que levaram bastante tempo para sentir mudanças. Quando a gente fala dessas mudanças lá nos campos, nos cenários de prática, ainda levou mais tempo. Então, assim, se você me pergunta se eu percebi essas mudanças, eu pude presenciar essas mudanças, sobretudo aqui do Currículo 3 para o Currículo 4. [...] Em 2007, nos anos 2000, de fato, marcou uma mudança muito grande no curso de Serviço Social. Eu acho que o amadurecimento, digamos assim, a maturidade do Serviço Social, com todas as bandeiras defendidas no Movimento de Reconceituação, aparecem aqui nesse Currículo 4, a partir dos anos 2000. Aqui eles começam no Currículo 3 e se consolidam aqui. Na verdade, é uma virada de século. E, com essa virada de século, foram muitas as mudanças, muito mesmo. A gente estava saindo da modernidade para o mundo pós-moderno. Então, é como se a gente tivesse vivendo a revolução que as TICs fizeram hoje (Coordenadora de Estágio 5, 2025).

É nesse momento de transição e consolidação do Curso, em que as mudanças curriculares e pedagógicas se articulam ao contexto de amadurecimento teórico e político do Serviço Social brasileiro. O destaque feito pela Coordenadora, ao afirmar que as mudanças curriculares demoraram mais tempo para se materializar nos campos de estágio, é um elemento analítico fundamental. A incorporação de fundamentos crítico-dialéticos, de uma perspectiva interventiva vinculada ao projeto ético-político e de uma concepção ampliada de estágio acontece primeiramente no plano pedagógico, no qual há maior capacidade de elaboração teórica e de reorganização intencional do currículo. No entanto, os espaços sócio-ocupacionais operam sob determinações institucionais, políticas e econômicas mais rígidas, muitas vezes sob forte influência do conservadorismo técnico e das demandas imediatistas do trabalho.

Essa defasagem histórica reforça a necessidade de compreender o estágio como espaço de disputa de projetos profissionais e de mediação entre diretrizes curriculares críticas e contextos institucionais frequentemente marcados por limites materiais e político-ideológicos. Assim, ao situar a Reconceituação como base para as transformações dos currículos subsequentes, destaca-se o processo de incorporação progressiva dos princípios do materialismo histórico-dialético, que só se consolidam plenamente no Currículo IV, implementado em 2007.

Essa reflexão revela, portanto, uma percepção de continuidade e ruptura: continuidade com o projeto crítico iniciado nas décadas anteriores e ruptura com modelos ainda marcados por uma prática técnico-assistencial. A entrevistada reconhece que a consolidação desse novo paradigma foi gradual, exigindo tempo para se refletir nas práticas de estágio e na própria formação profissional. Dessa forma, compreendendo o IV Currículo como expressão desse processo de amadurecimento e de alinhamento às Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996),

apresenta-se, a seguir, o Quadro 18, que evidencia a configuração do Estágio Supervisionado no referido currículo:

Quadro 18: Configuração do Estágio Supervisionado no IV Currículo do Curso de Serviço Social da UFPI

Componente	Créditos	Carga Horária	Pré-requisitos	Ementas
Estágio Supervisionado I	0.0.15	225	Processo de Trabalho do Serviço Social III; Planejamento e Gestão de Políticas Públicas; Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social IV	Contextualização da prática social implementada no campo de estágio. Análise Institucional. Projeto de Intervenção. Análise dos procedimentos técnico-metodológico da prática profissional.
Estágio Supervisionado II	0.0.15	225	Estágio Supervisionado I	Inserção do estagiário no contexto dos projetos e atividades do Serviço Social na Instituição. Operacionalização, monitoramento e avaliação do projeto de intervenção. Análise teórico-metodológica e prática da intervenção do estagiário e avaliação dos resultados.

Fonte: Elaboração com base nos Currículos e Projetos Pedagógicos do Curso de Serviço Social da UFPI

No referido PPC, o Estágio Supervisionado integra o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, configurando-se como componente essencial da formação. Embora o novo PPC mantenha a exigência da supervisão docente e de campo, assim como o caráter de co-requisito dos Seminários de Prática, elementos já presentes no currículo anterior, algumas mudanças importantes podem ser observadas. A principal delas refere-se à definição de pré-requisitos para o Estágio Supervisionado I, vinculados às disciplinas do núcleo de fundamentos. Além disso, identifica-se uma explicitação mais clara das etapas do processo de intervenção (planejamento, operacionalização, monitoramento e avaliação), o que fortalece a dimensão investigativa da prática. Assim, ainda que haja continuidade na estrutura geral do estágio, o novo currículo aprofunda a articulação entre teoria e prática, qualifica a preparação prévia do estudante e confere maior organicidade ao processo de intervenção supervisionado.

Todavia, uma análise crítica desse arranjo curricular evidencia que tais avanços convivem com limitações de natureza teórico-metodológica, especialmente no modo como o PPC se apropria das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Ao alocar o Estágio Supervisionado no Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, o currículo incorre em uma leitura restritiva da proposta dos núcleos de fundamentação, que, conforme as Diretrizes, constituem um conjunto indissociável de conhecimentos em todos os componentes curriculares. Essa

vinculação tende a reforçar uma compreensão endógena da profissão, deslocando o estágio de sua necessária articulação com os fundamentos teórico-metodológicos da vida social e com a formação sócio-histórica da sociedade brasileira, elementos indispensáveis para a apreensão crítica das determinações do trabalho profissional.

Assim, corre-se o risco de transpor mecanicamente categorias do processo de trabalho marxiano para a profissão, reforçando uma lógica metodologista que supõe objetos, instrumentos e procedimentos homogêneos em diferentes espaços sócio-ocupacionais. Embora o PPC expresse esforços de adequação às Diretrizes Curriculares e de qualificação formal do estágio supervisionado, ele também revela contradições persistentes na incorporação do projeto crítico de formação, especialmente no que se refere à unidade dos núcleos de fundamentação e à concepção do trabalho profissional. Esses equívocos não são exclusivos do curso de Serviço Social da UFPI, mas refletem limites mais amplos no processo de implementação das Diretrizes nas unidades de formação, o que reforça a necessidade de análises críticas que articulem currículo, estágio e supervisão às determinações contemporâneas do trabalho profissional.

Ao mesmo tempo, é necessário destacar que é sob o IV Currículo que se constitui a Política Nacional de Estágio da ABEPSS, documento que fortalece o lugar do estágio na formação profissional, confere maior centralidade ao processo de supervisão e reafirma o estágio como mediação fundamental entre formação acadêmica e trabalho profissional. Sua realização exige, obrigatoriamente, a supervisão de campo e a supervisão docente, e mantém como co-requisito as disciplinas Seminário de Prática I e II:

Trata-se de uma atividade obrigatória, que tem uma carga horária total de 620 horas, exercidas em dois semestres letivos e em duas formas de ação: o estágio supervisionado e o seminário de prática. Por meio do primeiro, que tem natureza interventiva direta, o aluno tem acesso ao campo de estágio e, a uma disciplina de caráter teórico-reflexivo sobre o campo. Em estágio supervisionado, o aluno insere-se em uma atividade na instituição campo de estágio, durante 16 horas semanais, de 2ª a 5ª feira. Em seminário de prática, os alunos reúnem-se com o docente supervisor, na sexta-feira, de 08 às 12 horas, para analisar teoricamente os aspectos relacionados à política social específica, à qual está vinculado, assim como aos desafios do cotidiano interventivo. Desse modo, cada disciplina de Estágio supervisionado (I e II) totalizam 500 horas e as de Seminário de Prática (I e II) somam 120 horas, dinamizadas em dois semestres letivos (UFPI, 2012, p.40).

Está definido no currículo como Estágio Supervisionado Obrigatório I e II e demanda como pré-requisito as disciplinas essenciais na formação como Processo de Trabalho do Serviço Social III, Planejamento e Gestão de Políticas Públicas e Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social IV. Como co-requisitos manteve as disciplinas Seminário de Prática I e II.

O Estágio I traz em sua ementa a análise institucional e a elaboração do projeto de intervenção, enquanto o Estágio II enfatizou a execução, monitoramento e avaliação desse projeto. Embora as disciplinas de Seminários de Prática I e II já estivessem presentes no Currículo III, sua configuração no Currículo IV evidencia algumas mudanças significativas. No currículo anterior, os seminários cumpriam, de modo geral, a tarefa de promover a reflexão teórico-metodológica sobre as experiências vividas no campo de prática. Já no Currículo IV, há uma densificação e especificação das ementas, que passam a incorporar: (a) a análise das expressões da questão social relacionadas ao campo de estágio; (b) o aprofundamento temático dos objetivos do projeto de intervenção; e (c) o estudo do processo de trabalho do Serviço Social na instituição.

Com isso, os Seminários deixam de atuar apenas como espaço de discussão da vivência prática e passam a desempenhar um papel mais estruturado na mediação entre fundamentos teóricos, análise institucional e construção do projeto de intervenção, cumprindo papel de sistematização e reflexão crítica do estágio. Essa concepção de estágio, embora orientada pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), desenvolveu-se em um contexto marcado por contradições do cenário neoliberal e pelas oscilações das políticas públicas e das condições de trabalho no país, como observa a Coordenadora de Estágio 3:

Primeiro, você tem aí a força neoliberal que vai destruindo Políticas Públicas, né? Que vai construir uma crise profunda no mundo do trabalho, que vai retirando empregos, vai desmanchando associações. [...] Então, teve esse empate que junta os profissionais e, de alguma maneira, a redução de Políticas Públicas, a redução de salário. Isso deixava uma preocupação muito grande com os alunos, já no fim da formação, que era o estágio. Eu consegui ouvir diversas vezes alunos dizendo: “*Meu Deus, estou perto de ficar desempregada!*”. Então tinha essa preocupação visível, essa dificuldade, e também essa demanda de já começar a tentar um emprego enquanto ainda estava no fim do curso, sabe essa agonia? Porque sabia que a disputa no mercado seria muito grande. A redemocratização foi o que de melhor aconteceu no Brasil depois dos 20 anos de Governo Militar, onde a política pública não era democrática [...]. A abertura do Estado em prover serviços à população, a partir da Constituição de 1988, foi um incentivo muito grande para a nossa profissão [...], porque havia muitos concursos na área de Serviço Social para Políticas Públicas. Mas, por outro lado, tinha a história: era outra política maior. Se você pegar a época de Fernando Henrique e até de Fernando Collor, isso não aconteceu — a ampliação da Política Pública e a manutenção dos serviços pelo Estado foram muito cortadas, muito reduzidas. Quando o Lula entra em 2003, houve um boom de concursos, uma expansão da saúde, inclusive para o meio rural, completa-se a política hierarquizada e universal de saúde [...]. Mas aí o que vai acontecer? Nós fomos começando a colher o resultado de mais de uma década de neoliberalismo, de novo falando de uma crise de trabalho imensa no mundo. Então depende dessa entrada e saída de coisas boas e nem tão boas para quem está se formando em Serviço Social, depende da nossa história, de quem era o governo central. Quando eram governantes mais de centro ou de direita — Sarney, Collor, Fernando Henrique —, havia retração de políticas públicas, retração de vagas na universidade, retração de salários. Quando veio Lula, em 2003, houve uma expansão; com Dilma, continuidade; com Temer, retração; com Bolsonaro, destruição; e agora, uma retomada. Mas nós estamos aí no fio da navalha, nessa luta entre extrema-direita e esquerda. Depende desse projeto

político maior, porque nós trabalhamos com a ação do Estado, majoritariamente dentro desse jogo político de largo espectro (Coordenadora de estágio 3, 2025).

Ao relatar as consequências das Políticas Neoliberais, a entrevistada revela como a retração do Estado, a precarização do trabalho e o desmonte das Políticas Públicas impactaram diretamente as condições de inserção dos/as estudantes nos campos de estágio e o próprio horizonte de empregabilidade dos futuros assistentes sociais. Sua reflexão permite compreender o estágio não apenas como componente curricular, mas como expressão das contradições presentes na relação entre educação e mundo do trabalho.

Nesse sentido, torna-se fundamental considerar que o estágio é um processo construído por sujeitos e em espaços diversos, que materializam e ressignificam as diretrizes institucionais em suas práticas cotidianas. A organização institucional do estágio curricular, conforme discutido anteriormente, estabelece diretrizes, normatizações e fluxos de responsabilidade entre a universidade e os campos de estágio. No entanto, para além das normas, o processo formativo se concretiza nas experiências vividas por estudantes, professores/as supervisores/as acadêmicos/as, assistentes sociais supervisores/as de campo, coordenadores/as.

Assim, para compreender de maneira mais ampla como essas transformações repercutiram no âmbito da UFPI, apresenta-se, a seguir, o Quadro 19, que sistematiza as áreas e os campos de estágio do Curso de Serviço Social da UFPI nas décadas de 1980, 1990 e 2000³³, permitindo observar as mudanças no cenário dos campos de estágio e o movimento histórico de consolidação dessa dimensão formativa:

³³ Esses dados foram sistematizados na planilha do *google drive* do Programa de Extensão Memória em Serviço Social, a partir de documentos de estágio disponíveis no Departamento de Serviço Social e no Núcleo de Estágio da UFPI. É possível que existam outros registros não acessíveis no momento da pesquisa; no entanto, todo o material encontrado foi devidamente sistematizado.

QUADRO 19: Áreas e campos de estágio do curso de Serviço Social da UFPI nas décadas de 1980, 1990 e 2000

Área	Campos de Estágio década de 1980	Campos de Estágio década de 1990	Campos de Estágio década de 2000
Questão agrária, urbana, rural e habitação	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC, Comissão de Assistência Comunitária - CAC, Companhia de Habitação do Piauí -COHAB-PI, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural -EMATER-PI, Programa de Apoio ao Pequeno Produtor Rural -PAPP, Programa de Desenvolvimento Rural -PDR, Programa de Erradicação de Sub-Habitações, Projeto Agrícola Vale do Poty, Projeto Especial Cidades de Porte Médio – PMT, Projeto Rondon, Projeto Teresina – Núcleo Rural de Angelim, Sub-projeto Teresina – Gerência de Infraestrutura Comunitária	-	Projeto Periferia
Assistência Social	Casa do Menor Nossa Senhora de Fátima, Casa do Trabalhador Mirim -CATARIM, Centro de Atividades – Itararé II, Centro de Convivência Zona Norte I, Centro de Habilitação "Ana Cordeiro", Centro Social Urbano da Primavera, Conjunto Bela Vista, Centro de Convivência para Idosos Marly Sarney, Centro Integrado de Atendimento a Menores e Famílias - CIAMF, Centro Social do Buenos Aires, Centro Social do Parque Piauí, Centro Social Pedro Arrupe, Centro Social Real Copagre, Centro Social Urbano – Parque Piauí, Centro Social Urbano – José de Freitas, Creche Manutenção, Legião Brasileira de Assistência -LBA, Programa Bolsa Trabalho para Menores, Programa de Ação Comunitária, Programa de Reintegração Social no CIAMF, Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Comunitária -SEMTAC, Secretaria do Trabalho e Ação Social -STAS, Serviço Social do Município -SERSOM, Sociedade Piauiense de Combate ao Câncer, Unidade Operacional Casulo, Vila do Ancião – STAS, Paróquia Nossa Senhora de Fátima – ASA	Casa de Zabelê, Serviço Social do Estado – SERSE, Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social – SEMTAS, Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente - SEMCAD, Secretaria de Administração do Estado - SEAD, Ação Social Arquidiocesana – ASA, Arquidiocese de Teresina, Centro de Convivência para Idosos Marly Sarney	Secretaria de Assistência Social e Cidadania – SASC, SERSE-PI (Prestação de Serviço à Comunidade / Liberdade Assistida), Complexo de Defesa da Cidadania – CDC Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social – SEMTCAS, Ação Social Arquidiocesana – ASA, Abrigo Masculino – SASC, Conselho Tutelar, Vila do Ancião, Unidade de Ação Social Especializada – ASE-SASC (CDC)

Educação	Associação de Costureiras do Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde I, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, Centro de Recuperação e Profissionalização Integrado – APAE, Creche “Tia Didô”, Creche Erinelda Veiga –LBA, Creche Lina Cardoso de Bastos, Creche Lions Club Mafrense, DESP – Classes Especiais, Escola de Educação Especial Profª Consuelo Pinheiro – APAE, Escola Técnica Federal do Piauí, Fundação Conceição Vieira – Creche Tia Magna, Globinho – Escola do Bairro Poty Velho, Grupo de Lavadeiras do Bairro Ilhotas, Restaurante Universitário – UFPI, Secretaria de Educação do Estado, Secretaria de Planejamento, Serviço de Educação Especial – SESP, Unidades Escolares de Demerval Lobão	-	Escola Municipal Petrônio Portela, Centro Educacional de Intervenção Provisória, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários - PRAEC/UFPI
Empresas e/ou instituições privadas³⁴	Agespisa - Águas e Esgotos do Piauí, Caixa Econômica Federal - CEF, Centrais Elétricas do Piauí S.A – CEPISA, Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, Telecomunicações do Piauí S/A – Telepisa, Serviço Social de Empresa	-	-
Previdência Social	Instituto de Assistência e Previdência Privada do Estado do Piauí - IAPEP, Instituto Nacional de Previdência Social - INPS, Programa de Capacitação para o Trabalho – INPS	-	-
Saúde	Centro Materno Infantil da Primavera, Clínica Médica Psicológica do Piauí – CLIMEPP, Hospital Areolino de Abreu, Hospital Getúlio Vargas, Hospital Infantil Lucídio Portela, Hospital São Marcos, Maternidade Dona Evangelina Rosa, Unidade de Saúde Dirceu Arcoverde I e II, Unidade Integrada de Saúde da Primavera	Unidade Integrada de Saúde do Monte Castelo, Unidade Integrada – Primavera, Unidade Integrada – Parque Piauí, Unidade de Saúde – Bairro Satélite, Unidade de Saúde do Matadouro - Dr. Ozeas Sampaio, Centro de Saúde 8 de Outubro, Hospital Areolino de Abreu, Hospital Getúlio Vargas, Maternidade Dona Evangelina Rosa, Unidade de Saúde Wall Ferraz, Unidade de Saúde e Maternidade Cidade Satélite, Hospital Casamater, Centro de Hematologia	Hospital Areolino de Abreu, Hospital Getúlio Vargas, Maternidade Dona Evangelina Rosa, Instituto de Doenças Tropicais Natan Portella, Hospital Infantil Lucídio Portella, Hospital-Dia Dr. Wilson Freitas, Hospital-Dia Dr. Clidenor de Freitas Santos, Hospital Sanatório Meduna, Centro de Atenção Psicossocial - CAPS Leste II, Clínica Terapêutica Gesta, Hospital do Mocaminho

³⁴ À época, tais instituições eram públicas e configuravam-se como órgãos estatais ou empresas de economia mista. O processo de privatização e/ou reconfiguração em empresas privadas ocorreu posteriormente, sobretudo no marco das reformas neoliberais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, que redefiniram o papel do Estado e reduziram sua presença em setores estratégicos da economia.

		e Hemoterapia do Piauí - HEMOPI, Instituto de Psiquiatria Infantojuvenil do Hospital Areolino de Abreu	
Movimentos Sociais e Comunitários	Associação de Moradores dos Bairros - Planalto Ininga, Vila da Paz e Ilhotas, Associação de Moradores e Grupo de Jovens, Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, Movimentos Sociais Urbanos, Núcleo de Extensão de Teresina – comunidades Tabocas e Fazenda Nova	-	-
Outros	Departamento de Estradas de Rodagem – DER, Juizado de Menores, Prefeitura Municipal de Teresina – PMT, Secretaria de Administração do Estado - SEAD, Sistema Nacional de Emprego - SINE, Secretaria Municipal de Transportes Públicos - SEMTRAN, Programa de Empréstimo, Serviço Social do Comércio - SESC, Secretaria Municipal de Planejamento	NUPEUTI - Pesquisa e Extensão – Terceira Idade, Programa Terceira Idade em Ação - PTIA	Programa Terceira Idade em Ação - PTIA

Fonte: Elaboração com base nos Projetos Pedagógicos do Curso de Serviço Social da UFPI.

O Quadro 19 revela a expressiva amplitude e diversidade dos campos de estágio do Serviço Social, ainda nos primeiros anos do curso e da consolidação da Universidade Federal do Piauí, especificamente na década de 1980. Trata-se, portanto, dos primeiros campos de estágio vinculados ao curso, no momento em que se buscava estruturar as bases da formação profissional na região, diante de um cenário nacional de redemocratização e de reorganização das políticas sociais. Cabe ressaltar que os dados apresentados foram elaborados a partir do levantamento de documentos disponíveis na UFPI. É possível que existam outros registros não acessíveis no momento da pesquisa; no entanto, todo o material encontrado foi devidamente sistematizado.

Observa-se, nesse período, uma diversificação dos espaços de inserção profissional, abrangendo desde instituições públicas e privadas até movimentos sociais e comunitários, o que demonstra o esforço do curso em articular a formação teórica com a realidade concreta das expressões da questão social. Nos campos ligados à questão agrária, urbana, rural e habitacional, é possível perceber uma forte presença de programas governamentais e projetos de desenvolvimento (como o CRUTAC, EMATER, PAPP e PDR), expressando a tentativa do Estado de interiorizar políticas e promover ações voltadas ao pequeno produtor e à infraestrutura rural. Tais experiências indicam a inserção do estágio em espaços que buscavam responder às demandas do meio rural e de moradia, dimensões especialmente relevantes no contexto socioeconômico do Piauí e do Nordeste naquele período.

A área da Assistência Social aparece como a mais numerosa, evidenciando o vínculo histórico da profissão com esse campo. A presença de instituições como a LBA, os Centros Sociais Urbanos e programas voltados à infância, juventude e idosos demonstra o papel do Serviço Social na execução de políticas de caráter assistencialista e filantrópico, ainda fortemente marcadas pela lógica compensatória.

Contudo, esses espaços também podem ser compreendidos como expressão de um período em que a assistência social se configurava sob uma perspectiva tutelar, centrada na concessão de benefícios e na intervenção sobre comportamentos individuais. Tal contexto se articula ao lugar historicamente atribuído ao Serviço Social junto aos segmentos mais vulnerabilizados da população, evidenciando tanto os limites quanto as possibilidades de atuação crítica no interior dessas instituições.

Na educação, a atuação em creches, escolas e instituições especializadas (como a APAE e o SESP) revela a ampliação da presença do assistente social em espaços voltados à infância, à educação especial e à comunidade escolar. Essa diversificação de campos indica

um movimento de aproximação entre educação e Serviço Social, antecipando debates que se fortaleceriam nos anos 1990, como a interface entre políticas educacionais e de assistência estudantil.

Os estágios em empresas e instituições privadas (como a CEPISA, AGESPISA e Caixa Econômica Federal) e na previdência social (IAPEP, INPS) demonstram a presença do assistente social em espaços institucionais vinculados ao modelo de Estado desenvolvimentista e de bem-estar restrito, ainda herdeiro do período ditatorial, mas em transição para novas formas de gestão e atendimento à população trabalhadora. Na saúde, a inserção em hospitais e unidades básicas reflete a ampliação das políticas sanitárias no período pré-SUS, indicando a atuação do estágio em práticas voltadas à saúde pública, saúde mental e atenção materno-infantil. Esse campo se consolidaria como um dos principais espaços de atuação profissional nas décadas seguintes.

Por fim, a presença dos movimentos sociais e comunitários (associações de moradores, MOBREAL, Núcleos de Extensão) evidencia o compromisso da formação com a realidade popular e com experiências de base, em consonância com o contexto de efervescência política e de reorganização das lutas sociais da redemocratização. Essa dimensão expressa um importante avanço político-pedagógico no estágio, pois vincula a formação profissional a processos coletivos de participação e cidadania. Contudo, conforme destaca a Coordenadora 3, esse processo também foi permeado por limites institucionais e conceituais quanto à amplitude dos campos de estágio. Segundo ela,

[...] Um dos desafios maiores que eu acho que também que o estágio enfrentou foi o fato de nós ficarmos presas a algumas dimensões de política social. Nós, lá na origem, se preocupava com a assistência social, habitação e, qual era a outra? Não me lembro agora, mas ficava muito nisso aí. Depois da nova Constituição, [...] nós conseguimos ampliar para a questão da política de saúde e depois também do Estatuto da Criança e do Adolescente, [...] nos voltamos também para essa área de política social. Mas o meu próprio estágio teve, assim, ainda foi assim: se eu podia ou não o Projeto Rondon. Era muito conservador e fechado. É como se a assistência social só tivesse a ver com política de assistência social. E não é. Nós trabalhamos com políticas públicas. Até essa percepção veio mais tarde, porque lá atrás a gente lidava com o conceito de política social, então se voltava dentro da política social para a política de assistência. Eu sempre fui contra isso. Militei tudo que pude contra isso como aluna e, depois, como coordenadora de estágio, propus exatamente o que eu pensava: nós temos que estar em todos os lugares, trabalhando com todas as políticas públicas. [...] Porque a aluna saindo daqui não é para trabalhar só com assistência, não é. É para trabalhar onde ela encontrar trabalho. Então, nós temos que ofertar as diversas vagas, e isso foi o que eu tentei fazer enquanto coordenadora. [...] Eu tinha essa posição: nós temos que ter vaga em todos os campos. E, no curso, a resistência era muito grande. Por quê? Porque as coordenadoras de até então reduziam a presença do curso à política de saúde — que era a saúde mental e saúde diversa, comum — e à política de assistência social e à política da criança e do adolescente. Esses eram nossos estágios de regra. Você tinha exceção aqui e ali. Minha gente, isso não é possível (Coordenadora de Estágio 3, 2025).

A fala da coordenadora sintetiza as tensões e disputas internas que perpassavam o processo de consolidação do estágio supervisionado na década de 1980, evidenciando tanto os avanços na diversificação dos campos quanto os limites estruturais e conceituais ainda presentes na formação profissional. Esse movimento, entretanto, pavimentaria o caminho para as transformações observadas nos anos 1990, quando o curso buscou ampliar sua inserção em diferentes políticas públicas e consolidar o estágio como um espaço de articulação entre formação acadêmica e intervenção social.

Em suma, os primeiros campos de estágio do curso de Serviço Social da UFPI já expressavam uma preocupação com a formação crítica, articulando diferentes políticas públicas, setores institucionais e espaços sociais. A diversidade dessas experiências reforça a intenção de promover uma formação generalista, sensível às desigualdades sociais e comprometida com a transformação da realidade, mesmo em um contexto ainda permeado pelos limites do regime autoritário e pela construção de uma democracia.

A década de 1990 representou um momento de reconfiguração dos campos de estágio do Curso de Serviço Social da UFPI, acompanhando as profundas transformações políticas, econômicas e institucionais vividas no Brasil sob o avanço do neoliberalismo e da reforma do Estado. Nesse período, observa-se uma redução na diversidade dos espaços de estágio em comparação à década anterior, com a concentração das experiências sobretudo nas áreas da assistência social e da saúde, setores diretamente impactados pela redefinição das políticas públicas e pela descentralização das ações sociais.

A área da Assistência Social se manteve como principal campo de inserção, agora com ênfase em órgãos públicos municipais e entidades vinculadas à Igreja Católica, como a Ação Social Arquidiocesana (ASA) e a Arquidiocese de Teresina. A presença de órgãos como a SEMTAS e a SEMCAD reflete o processo de municipalização da política de assistência social, impulsionado pela criação do Sistema Descentralizado e Participativo e pelas diretrizes da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de 1993. Esses espaços evidenciam a transição da assistência de um modelo filantrópico para uma perspectiva de política pública, ainda que permeada por contradições e desafios na efetivação de direitos.

Na saúde, o estágio passa a se desenvolver predominantemente em unidades básicas, maternidades e hospitais públicos, como o Hospital Getúlio Vargas, a Maternidade Dona Evangelina Rosa e diversas Unidades Integradas de Saúde. Esse cenário se relaciona diretamente à consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), instituído pela Constituição de

1988 e regulamentado no início da década de 1990, que ampliou o campo de atuação do assistente social nas políticas de atenção primária, saúde mental e saúde materno-infantil.

A inserção em instituições como o HEMOPI e o Instituto de Psiquiatria Infantojuvenil demonstra também o avanço de práticas interdisciplinares e o fortalecimento da dimensão técnico-operativa da formação. Já as áreas da questão agrária, educação, previdência e empresas privadas, que tiveram presença marcante nos anos 1980, praticamente desaparecem dos registros da década. Esse esvaziamento pode ser compreendido à luz das transformações no mercado de trabalho e da retração das políticas de desenvolvimento regional, características do projeto neoliberal que reduziu o papel do Estado e priorizou a focalização das ações sociais.

Por outro lado, o surgimento de iniciativas voltadas à terceira idade, como o NUPEUTI e o Programa Terceira Idade em Ação (PTIA), indica a incorporação de novas demandas sociais e o alargamento das áreas de intervenção profissional, em sintonia com a crescente visibilidade das questões relacionadas ao envelhecimento populacional e à cidadania do idoso. Essa diversificação dos campos de estágio reflete o processo mais amplo de setorialização das políticas públicas, que passou a organizar a assistência em eixos específicos — infância, adolescência, saúde, pessoa idosa — e influenciou diretamente a formação profissional. Essa mudança é destacada pela Coordenadora 5, ao apontar que:

Então, se lá atrás a gente sai da LBA, para depois pro SESC, que era uma Superintendência de Serviço Social, depois isso foi virando secretarias segmentadas, porque foi a época também das políticas, as políticas por seguimento: a política de defesa da criança e adolescente, a política do idoso [...]. Então, essas políticas setoriais foram tomando fôlego, reconhecendo esses coletivos em meio à sociedade, e isso foi criando os estados, os municípios e a nação do lado federal também [...]. Então, era secretaria de criança e adolescente, aí você já não tinha mais assistência social, porque atendia todos os grupos populacionais. Isso foram várias mudanças, e essas mudanças vieram para a graduação, porque a gente tinha que estudar agora as políticas setoriais. E, no estágio, a gente começa a ter uma mais... uma pulverização de cantos de estágio, porque essas políticas setoriais, à medida que iam abrindo cantos de prática, a academia ia se apropriando disso [...]. Então, essa é a grande mudança que eu noto nessa virada do Currículo III pro IV (Coordenadora de Estágio 5, 2025).

Dentro desse cenário de expansão e pulverização dos campos de estágio, as experiências também se davam em instituições públicas e empresas de economia mista, como Cepisa, Telepisa e Correios, que ofereciam supervisão qualificada e oportunidades de formação de excelência. Entretanto, a privatização e reconfiguração dessas empresas, especialmente no contexto das reformas neoliberais implementadas a partir do governo FHC, provocou um enfraquecimento desses campos de estágio, reduzindo a presença do Estado em setores estratégicos e repercutindo diretamente na formação prática dos estudantes.

E eram mais as empresas estatais, a Cepisa, Telepisa, que tinham estágios muito bons; supervisora de campo maravilhosa dos Correios; e outras empresas estatais, que, na época, ainda não tinham sido privatizadas. Foi no governo FHC que houve todo esse desfacelamento das telecomunicações. Então, isso repercutiu no estágio, obviamente, que era um estado de muita qualidade, mas ela que acompanhava. E eu, vindo da experiência do SESI, percebi isso: que, estando na Universidade Federal, eu discuti, no meu mestrado, a questão da prática do Serviço Social dentro do Serviço Social da indústria. Então, fui discutir um pouquinho como é que foi o comportamento do empresariado durante a nova República e a cidadania pregada pelo empresariado (Coordenadora de Estágio 4, 2025).

De modo geral, os campos de estágio da década de 1990 revelam um movimento de transição institucional e política, no qual o estágio supervisionado passa a refletir as contradições do Estado neoliberal e o esforço do Serviço Social em reafirmar seu compromisso ético-político com a defesa de direitos e a universalização das políticas sociais. Nesse período, observa-se também o impacto da privatização de empresas estatais e da reconfiguração do setor público, que redefiniu os espaços de prática e influenciou diretamente a experiência formativa dos estudantes. Assim, a década de 1990 marca o amadurecimento da formação profissional diante de um cenário de reestruturação das políticas públicas, de diversificação e pulverização dos campos de estágio e de redefinição das estratégias de intervenção do Serviço Social.

Nos anos 2000, constata-se o fortalecimento da área da Assistência Social, com destaque para órgãos como a SASC, SEMTCAS, ASA e Conselhos Tutelares, o que reflete o processo de municipalização e a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), formalizado em 2004. Essa reorganização reafirma o papel do Estado na proteção social e abre novas possibilidades de inserção para o estágio supervisionado, sobretudo em equipamentos públicos voltados à garantia de direitos e à gestão das políticas sociais.

Além da assistência, há uma presença expressiva de campos vinculados à saúde, como hospitais, maternidades, CAPS e clínicas terapêuticas, evidenciando a expansão da atuação do assistente social no âmbito da política de saúde mental e hospitalar — áreas fortalecidas pelas diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) e pelas políticas de atenção psicossocial. Por outro lado, nota-se uma redução da presença de empresas privadas e de instituições ligadas ao setor produtivo, o que confirma o deslocamento dos estágios para o campo das políticas públicas e sociais, em detrimento dos espaços empresariais que predominavam nas décadas anteriores.

A ampliação dos estágios nas áreas urbana, rural e habitacional, bem como nas instituições educacionais e projetos de extensão universitária, indica o alargamento da

compreensão do estágio supervisionado como espaço formativo interdisciplinar e comprometido com o enfrentamento das desigualdades sociais.

A análise dos diferentes currículos do curso de Serviço Social da UFPI evidencia que o estágio supervisionado acompanhou de forma direta as transformações da formação profissional e as conjunturas sociopolíticas de cada período. Assim, o percurso histórico dos currículos demonstra que o estágio supervisionado é um lugar de produção de conhecimento, reflexão crítica e intervenção social. Acompanhando as mudanças do Estado, das políticas sociais e do próprio projeto profissional, o estágio expressa o movimento coletivo da profissão em busca de uma formação que articule teoria, prática e compromisso ético-político. Esse amadurecimento, contudo, não se deu de forma isolada: foi sustentado pelo trabalho pedagógico e político dos supervisores (docentes e supervisores de campo), cujas concepções, práticas e desafios serão analisados no próximo tópico, ao se discutir os significados da supervisão de estágio na série histórica.

4.4 OS SIGNIFICADOS DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPI NA SÉRIE HISTÓRICA

Este tópico tem como objetivo investigar os significados atribuídos à supervisão de estágio, considerando as condições institucionais em que ela se desenvolveu, os desafios enfrentados pelos(as) supervisores(as) de campo e supervisores(as) docentes, as demandas impostas aos(as) estagiários(as) e como essas demandas variaram ao longo dos diferentes currículos do curso.

Compreender a supervisão em sua dimensão histórica e pedagógica permite evidenciar que ela constitui um eixo fundamental na formação profissional. Hoje, a supervisão, mais do que uma exigência curricular, expressa o compromisso formativo do curso com a qualidade do exercício profissional e com a consolidação do Projeto Ético-Político do Serviço Social. Desse modo, a análise que se segue busca identificar como a supervisão foi sendo ressignificada ao longo do tempo, acompanhando as mudanças institucionais da universidade, as reformulações curriculares e as transformações no cenário social e político do país, compreendendo-a como um processo formativo permeado por tensões, aprendizagens e disputas de sentido, que refletem o próprio movimento histórico da profissão.

No Currículo I, a Coordenadora de Estágio 1 destacou algumas dificuldades na supervisão, especialmente no que se refere ao esforço de articulação entre a universidade e os

campos de estágio, às resistências enfrentadas por parte dos profissionais e ao compromisso de garantir a formação dos estudantes mesmo diante de condições adversas:

Dificuldades sempre existem. Agora, precisa também que você tenha a capacidade e a habilidade para enfrentá-la. [...] O nosso compromisso era colocar um profissional que fosse capaz de articular a teoria recebida aqui com a prática profissional. Aí você pensa, instituições que não tinham mais essa vivência, quer dizer, que tinham profissionais que já tinham sido formados há não sei quantos tempos e que desenvolviam uma prática idealizada por eles e não garantindo um projeto de formação profissional (Coordenadora de Estágio 1, 2025).

A fala da Coordenadora de Estágio 1 evidencia que uma das dificuldades enfrentadas na supervisão de estágio se restringia às condições institucionais, mas dizia respeito à necessidade de formar profissionais capazes de superar a divisão entre teoria e prática. Essa perspectiva dialoga diretamente com Forti e Guerra (2016), para quem a ideia de que “na prática a teoria é outra” deriva de uma compreensão distorcida da teoria, reduzida a um conjunto de técnicas prontas para uso. Essa leitura instrumental, que espera que a teoria ofereça respostas imediatas aos problemas cotidianos, alimenta a falsa noção de que a teoria é inútil quando confrontada com a realidade. “Assim, o falso dilema a que nos referimos é a concepção da relação entre a teoria e a prática que parte da premissa de que o valor da teoria está condicionado exclusivamente à sua capacidade de responder imediatamente à realidade” (Forti; Guerra, 2016, p. 12).

Para a Coordenadora, a supervisão não se limitava ao acompanhamento técnico, mas implicava um processo de mediação pedagógica, voltado a promover o diálogo entre os(as) profissionais, incentivar a atualização dos(as) supervisores(as) de campo e preservar o compromisso ético-político com a qualidade da formação. Seu relato revela, portanto, uma dimensão da supervisão que ultrapassa a simples orientação de estágio, assumindo um papel na construção e defesa do projeto formativo do curso.

Enquanto a Coordenadora enfatiza o caráter pedagógico e político da supervisão, compreendendo-a como um espaço de mediação, diálogo e compromisso com a formação, o relato da Supervisora de Campo 1 revela outro lado desse processo. Em sua narrativa, sobressaem as dificuldades enfrentadas pelos(as) profissionais que assumiam a supervisão nos campos de estágio, especialmente no que se refere à ausência de condições materiais e de reconhecimento institucional para o desempenho dessa função:

Eu cheguei aqui para trabalhar em 1982. Logo depois, eu fui convidada pelo diretor da unidade, naquela época já chamava diretor clínico, diretor geral, para que eu recebesse estagiário da Universidade Federal do Piauí, e perguntei como era aquilo. Ele disse que eu tinha que ter dois dias na semana — olha só, naquela época eram dois dias — para que eu sáísse da unidade, fosse até a Universidade Federal, onde eu

ia participar de aulas com professores [...]. Então eu disse que aceitava, mas com uma condição: qual era a remuneração? Visto que eu estava muito empolgada com o trabalho que eu estava fazendo, e eu ia seguir porque estava bem fresquinha na minha cabeça que ser professora de estágio, professora de supervisionar uma futura assistente social, era uma responsabilidade muito grande, pelo fato da experiência que eu tive lá em Recife [...]. Aí eu pedi a remuneração. O diretor disse que não existia, que era um convênio entre a unidade hospitalar Areolino de Abreu e a universidade, e que no fim desse convênio não haveria remuneração. Eu não gostei, mas eu fui obrigada [...]. A direção já havia me escolhido para assumir uma dessas funções como supervisora e também disseram: *“como eu estou te dando, eu também quero receber; a universidade exige que nós mostremos uma assistente social para receber os estagiários da Universidade Federal”*. Aí eu tive que aceitar. Eu fui tipo imposta. [...] Então eu aceitei. Foi muito bom, não me arrependo, faria tudo de novo, mas agora, dessa vez, eu sou mais consciente: eu não ia fazer de graça. (Supervisora de campo 1, 2025)

Esse relato demonstra que, embora a supervisão fosse apresentada como atividade formativa essencial, exigindo deslocamento até a universidade, participação em reuniões e articulação com as docentes, ela recaía sobre profissionais que, muitas vezes, não recebiam respaldo institucional para desempenhá-la. De acordo com a Supervisora de Campo 1, foi convidada pelo diretor da unidade a assumir a função, mas o convite se configurou, na prática, como uma imposição: não havia possibilidade de recusa, nem remuneração, nem redução da carga de trabalho, e nenhum outro tipo de reconhecimento formal.

Se, por um lado, o discurso acadêmico defendia a necessidade de articulação entre teoria e prática e a centralidade da supervisão no processo formativo, por outro, as condições materiais vivenciadas no campo revelavam contradições significativas. A supervisora relata que tinha de se ausentar da unidade dois dias por semana para ir à UFPI, ou seja, havia um deslocamento e um tempo institucional demandado, mas não garantido. A exigência vinha da direção da unidade, que justificava a imposição com base na necessidade de manter o convênio com a universidade, evidenciando uma lógica hierárquica.

O relato da Supervisora de Campo 1 evidencia a dimensão material e institucional das dificuldades enfrentadas na supervisão de estágio, especialmente no que se refere à ausência de remuneração e ao caráter impositivo da função. Sua fala revela como ela percebia a supervisão como uma atividade adicional ao trabalho cotidiano, que exigia dedicação e responsabilidade, mas não era acompanhada de contrapartidas materiais. Essa percepção contrasta com a perspectiva apresentada pela Coordenadora de Estágio 1, que enfatiza a complexidade das relações entre universidade e campo de estágio e as mediações necessárias para consolidar o projeto formativo. Segundo ela, as demandas mais recorrentes envolviam a necessidade de lidar com resistências dos profissionais e com a dificuldade de romper com rotinas já estabelecidas:

As demandas que nós tivemos, exatamente, foi dessa situação que o profissional vinha dentro daquela... não é conformismo... Dentro daquela rotina. [...] E sempre que você precisa mudar, é uma situação que nem todo mundo gosta. [...] Então, precisava de muita habilidade, muita justificativa para que você exatamente procurasse fazer com que aquele profissional aceitasse. Mas isso aí era uma conversa longa, não era você chegar e impor. Porque, primeiro, você não podia chegar em uma outra instituição, que era uma instituição que estabelecia um convênio. [...] Você não tinha um vínculo empregatício lá, era um vínculo de parceria. Então, esse vínculo de parceria, você não podia chegar determinando. Era uma área que precisava de muita habilidade para você adentrar e garantir o que estava previsto nesse objetivo do projeto de formação profissional. [...]. Você tem que ter uma segurança muito grande daquilo que está querendo propor e também conhecer aonde está querendo propor, porque você vai adentrar numa outra realidade que não lhe pertence, com outros profissionais, com outro dirigente, com outras coisas, com outros objetivos (Coordenadora de Estágio 1, 2025).

A Coordenadora de Estágio 1, ao afirmar que as supervisoras de campo atuavam “dentro daquela rotina” e que mudanças geralmente encontravam resistência, descreve exatamente o cenário revelado pela supervisora: um cotidiano institucional marcado por demandas intensas, falta de reconhecimento e ausência de condições adequadas para incorporar novas responsabilidades, especialmente no que diz respeito a supervisão de estagiários(as). Fica em evidência na fala que ao assumir a supervisão implicava romper com essa rotina. Não se tratava apenas de acolher estudantes, mas de participar de reuniões na universidade, discutir o trabalho, revisitar a teoria e, sobretudo, expor a própria intervenção ao olhar crítico de outros profissionais.

Esses processos exigem estudo, reflexão e abertura ao diálogo. A resistência referida não necessariamente expressa desinteresse pela formação, mas está incorporada às condições de trabalho - falta de tempo institucional, ausência de remuneração, sobrecarga, hierarquias rígidas - e também nos desafios subjetivos decorrentes da saída de uma “zona de conforto”. Desse modo, enquanto a supervisora de campo expressa as dificuldades relacionadas à ausência de reconhecimento, a coordenadora enfatiza as mediações pedagógicas e políticas necessárias para sustentar o projeto formativo, mesmo em meio às limitações institucionais e às resistências dos profissionais nos campos de estágio.

Por sua vez, o relato da Estagiária 1 traz a perspectiva do(a) estudante, revelando o impacto da postura da supervisora em sua formação. A estagiária destaca o compromisso, a responsabilidade e, sobretudo, a disposição da profissional em reconhecer limites, problematizar a própria intervenção e construir, de forma compartilhada, um espaço de aprendizagem. Em seu depoimento, a supervisora aparece não apenas como alguém que transmite orientações técnicas, mas como uma referência de exercício profissional, alguém

que materializava, no cotidiano institucional, valores, competências e posturas que compõem a identidade do(a) assistente social:

Eu experimentei o outro lado, como supervisora e, nessa experiência, me lembrei muito da minha primeira supervisora, da postura dela, da compreensão, da responsabilidade e do compromisso profissional que ela demonstrou durante o período de estágio. Ela dizia: *“olha, isso aqui eu não sei, não, [...] mas vamos pesquisar, vamos procurar”*. (Estagiária 1, 2025).

A Estagiária 1 aponta para um aspecto que é frequentemente subestimado no estágio supervisionado: o estágio funciona como espaço de aprendizagem não apenas para quem está em formação, mas também para as(os) supervisoras(es). A lembrança da postura da supervisora, que admite limites, propõe pesquisa conjunta e incentiva a busca por respostas, evidencia práticas de investigação que favorecem a atualização profissional e a reflexão crítica dos(as) supervisores(as).

Cabe observar que aqui estamos nos referindo ao assistente social, um profissional de nível superior que, apesar de ser trabalhador assalariado e dos limites definidos pelas instituições empregadoras, tem responsabilidade e chance de escolha, de imprimir sentido, direção valorativa e finalidade às suas ações, uma vez que portador de relativa autonomia na execução da sua atividade. Todavia, para isso, é crucial capacidade intelectual - busca de substanciais conhecimentos teóricos ou metodológicos (inclusive ético-políticos) que lhe permitam situar o seu papel como profissional na realidade social - sem o obscurecimento de idealismos e dos limites das intervenções que não ultrapassam o plano das intenções, pois desconexas da realidade (Forti; Guerra, 2016, p. 16).

Esse processo de aprendizagem contribui para a qualificação da supervisão que transforma a relação universidade e o campo de estágio em construção de saberes, reconhece a supervisão como espaço de formação profissional permanente e de produção coletiva de conhecimento. De um currículo para outro, observa-se que as demandas relacionadas à supervisão de estágio permanecem em grande medida semelhantes, sobretudo no que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelas Coordenadoras.

A permanência dessas demandas se expressa justamente nas resistências já identificadas nos campos de estágio, vinculadas às condições de trabalho, à ausência de carga horária institucional específica para a realização da supervisão, à falta de remuneração e à sobrecarga das assistentes sociais, que seguem tensionando o desenvolvimento do projeto formativo. Conforme destacou a Coordenadora de Estágio 1, havia resistência por parte de algumas Assistentes Sociais em romper com rotinas já cristalizadas e em acolher a proposta formativa da universidade, o que exigia da coordenação um trabalho constante de diálogo e sensibilização junto às instituições conveniadas.

No currículo II, embora o contexto institucional já apresentasse transformações, a Coordenadora de Estágio 2 também aponta desafios semelhantes. Segundo ela, muitos profissionais continuavam distantes da reflexão crítica sobre o exercício profissional e reproduziam uma concepção vocacional da prática, associando o Serviço Social a um trabalho de caridade ou missão:

[...] Os profissionais já estavam no trabalho, iam fazendo o que o trabalho manda. Muitas estavam distantes, por exemplo, da reflexão da profissão, do que é a profissão. Confundem, inclusive. Havia muito isso de incorporar a coisa da mística. É uma missão, entendendo exatamente não como um trabalho profissional, mas como assistência, como caridade, como doação [...]. Nessa época foi muito difícil essa compreensão. E também, às vezes, era um campo que tinha só um profissional para vários estudantes, e os estudantes eram mais usados como realizadores de tarefas. Havia uma queixa muito grande sobre isso, de que os estudantes eram usados como mão de obra grátis. [...] No caso da supervisão, é isso: a supervisão, para elas – de fato era – uma carga a mais do trabalho. Às vezes diziam que não tinham tempo. Houve até demanda de que se acertasse com a instituição um momento, um horário para elas estarem disponíveis para orientar os alunos, porque não tinha isso. [...] Muitas vezes terminava confundindo o trabalho dela como um trabalho puramente empírico, sem nenhuma reflexão. E às vezes dificuldade do aluno, de queixas de autoritarismo, abandono[...] (Coordenadora de Estágio 2, 2025).

Essa percepção reflete o que Iamamoto (2009) identifica como uma visão historicamente corrente de dentro da profissão: a profissionalização do Serviço Social é frequentemente entendida como uma tecnificação da filantropia, sustentando que a profissão se consolida ao atribuir uma base técnico-científica às atividades de ajuda. No entanto, a institucionalização do Serviço Social não decorre apenas dessa evolução interna; depende, sobretudo, da ação progressiva do Estado na regulação da vida social, no gerenciamento dos conflitos de classe e na mediação das relações capital/trabalho.

Ao destacar que muitos estudantes eram utilizados como “mão de obra grátis”, evidencia-se que, para além de uma falta de compreensão do papel do estágio, havia ali um processo de precarização do trabalho, em que a formação era subordinada às urgências institucionais. Essa ausência de reconhecimento contribui para o que Ortiz (2016) descreve como alienação no cotidiano profissional, em que a pressão por respostas rápidas inviabiliza processos de planejamento, estudo, discussão e avaliação, dimensões essenciais da supervisão.

Assim, a dificuldade relatada pela coordenadora (lidar com profissionais distantes da reflexão crítica e com estudantes utilizados como mão de obra) evidencia a tensão entre a herança assistencialista da profissão e o projeto formativo da universidade, que busca construir um Serviço Social profissionalizado e fundamentado teoricamente. Essa herança

conservadora se expressava no cotidiano dos campos de estágio, como destaca a coordenadora:

A gente convivia também com profissionais de um outro tempo, que tiveram uma formação muito limitada, quer dizer, não tinha entrado essa compreensão política. Mas a compreensão política no sentido de entender que o político é aquilo que interfere nas relações sociais que são incompatíveis com o desenvolvimento, que se contrapõe a relações sociais opressoras que subjugam, que discriminam. Tudo isso que hoje a gente está discutindo com muito mais conteúdo. Naquela época era dentro disso, era questão da exclusão que a gente buscou trabalhar [...]. Mesmo o processo de distribuição, porque tinha muito dentro daquelas entidades de assistência — distribuir leite, roupinha [...]. A gente no começo dizia: “*conversa primeiro com as mães, começa com os usuários*”, e tiramos até a história da clientela. E aí conversa com os usuários, que eles são... E eles sabem que aquele serviço agora não é você que está dando. Porque, muitas vezes, o profissional do Serviço Social está na instituição, ele personaliza a ação institucional. Então, o que se faz, a crítica que se faz ao serviço é entendida como uma crítica a mim, ao meu trabalho [...]

(Coordenadora de Estágio 2, 2025).

O relato da Coordenadora de Estágio 2 permite identificar, de modo bastante nítido, a presença de uma formação conservadora ainda fortemente enraizada nos campos de estágio. Ao mencionar que conviviam com “profissionais de um outro tempo”, cuja formação era “muito limitada” e ainda desprovida de uma compreensão política mais aprofundada, a coordenadora evidencia como os serviços continuavam ancorados em perspectivas tradicionais, centradas na visão moralizante, assistencialista e pouco crítica da realidade social. Forti e Guerra (2016) assinalam a ausência de uma leitura depurada, substancial e racionalmente crítica da realidade social tende a produzir respostas profissionais que - mesmo de maneira escamoteada - conservadoras que são compatíveis com a “inquestionabilidade” da ordem burguesa.

É nesse contexto que ganha centralidade a mudança terminológica de “clientela” para “usuários”, que não é apenas uma substituição vocabular, mas a materialização de uma mudança de concepção sobre a realidade social, mudança que reflete o avanço teórico-político impulsionado pelo Currículo II, já orientado pela perspectiva crítico-dialética. A fala da professora revela, no cotidiano do estágio, os esforços de superação de práticas assistenciais, na direção de uma atuação profissional orientada por fundamentos críticos e políticos. O depoimento da supervisora de campo 2 se articula a esse mesmo movimento, mas sob outra perspectiva: a da profissional que enfrenta as contradições da prática institucional e as limitações materiais do contexto de estágio. Ao relatar as dificuldades com recursos, a necessidade de manter estagiários mesmo sem bolsa e o compromisso pessoal com a formação, não se deu sem tensões.

À medida que a empresa me via — porque o estágio lá era remunerado —, ainda esse detalhe. Muita gente queria ir também porque o que ganhava de bolsa de estágio já ajudava. Nem todo mundo tem a felicidade que eu tive de ser sustentada até o dia que eu saí da casa dos meus pais. [...] A maioria dos estagiários que eu tive ia de ônibus, ajudava a se manter na escola, muitos trabalhavam também. Então, o desafio de ser supervisora de estágio, para mim, não era na relação com a universidade, era na relação com a empresa. Com a universidade foi muito tranquilo. [...] Você chegava no campo de estágio que nem “barata tonta”, só para ser tarefeiro. E eu conheci muita colega assim, muita colega. “*O que tu faz lá?*” “*Não, eu preencho uma ficha.*” “*Eu atendo as pessoas e organizo um serviço.*” Era uma tarefa que qualquer pessoa que sabia ler e escrever fazia, porque não tinha essa bagagem teórica que dava uma visão sistêmica e crítica daquela realidade. [...] Então, se é supervisora, também tem que ter. Porque, senão, quando o aluno chega, ele atropela. E aí tem gente que tem medo até de perder o emprego. Tipo assim, eu ouvia isso: “*Eu mesmo não, que eu não vou ensinar, pois vai é tomar meu lugar.*” (Supervisora de Campo 2, 2025).

A Supervisora de campo evidencia as contradições das instituições, ao afirmar que chegava ao campo “que nem barata tonta”, explicitando o trabalho do assistente social à lógica do trefismo, expressão recorrente de uma prática desprovida de mediações teóricas e político-profissionais. Trata-se de uma dinâmica que fragiliza a capacidade de análise crítica e de direção social da intervenção, uma vez que a ausência de fundamentos teóricos impede a apreensão da realidade em sua complexidade e totalidade, transformando-se em práticas imediatistas, burocratizadas e, muitas vezes, funcionalistas. Além disso, gera inseguranças e disputas no interior das equipes, materializadas no receio de alguns profissionais de transmitir conhecimentos aos estagiários por medo de “perder o lugar”, o que evidencia vínculos de trabalho precarizados, baixa autonomia profissional e uma compreensão privatista do exercício profissional.

Eu tive muita dificuldade nos Correios. Na minha primeira fase profissional, quando eu cheguei lá, existia um manual do que era que o Serviço Social fazia. Eram aquelas práticas bem de adaptação do indivíduo ao meio. Eu me formei em 1981. Eu sou do primeiro currículo. Ainda estudava Serviço Social de caso, grupo e comunidade. [...] Quantos estagiários vinham, como eles eram diretamente subordinados a mim, a interferência não era muito grande. Mas com algumas pessoas [...]: “*não, aquela ali eu posso mandar fazer do jeito que eu quero porque eu consigo influenciar*”. É fora de série. [...] Tipo assim, duas clássicas situações: empregado entrava de licença médica e existia uma prática de mandar uma pessoa para ver se ele estava doente; ou, quando morria alguém, a assistente social tinha que chorar no enterro e ainda comprar flores com o próprio dinheiro. [...] Essas demandas que eu não gostava ou achava que não tinham nada a ver, eu podia ir, como muitas vezes fui, visitar um colega doente, mas de forma social, não representando a empresa. [...] Os trabalhadores que tinham dependência química eram sempre uma dificuldade grande. Trabalhando sozinha, sem psicólogo, e com chefes também dependentes químicos, era complicado. O carteiro bebia, chegava no dia seguinte sem condições de trabalhar, e era punido de forma desigual. [...] Uma das formas de obrigar a empresa era não deixar o trabalhador inativo, pois isso só reforçava a situação. [...] Eu tinha estagiárias que “ficavam em parafuso”, outras vinham conversar comigo, algumas faziam, mas a maioria precisava aprender a agir de forma ética e profissional. [...] Quando chegaram outras duas assistentes sociais,

tínhamos pensamento homogêneo, mas era necessário orientar e proteger a atuação das estagiárias [...] (Supervisora de Estágio 2, 2025).

O relato da supervisora evidencia de maneira contundente a permanência de uma orientação conservadora no exercício profissional, marcada por uma lógica de adaptação do indivíduo ao meio, própria do Serviço Social tradicional e fortemente vinculada às matrizes funcionalistas e psicologizantes. Quando a profissional afirma que encontrou, nos Correios, “práticas bem de adaptação do indivíduo ao meio”, evidencia-se a centralidade de uma intervenção voltada para ajustar comportamentos individuais às exigências institucionais, esvaziando o caráter crítico e político da profissão. Essa direção conservadora torna-se ainda mais explícita nas práticas naturalizadas pela instituição, como enviar alguém para verificar se o trabalhador estava realmente doente ou exigir que a assistente social chorasse no enterro do funcionário e arcasse com flores de seu próprio bolso.

Essas exigências revelam não apenas uma concepção moralizante do papel do assistente social, mas reduzem-no a funções de vigilância, controle e manutenção da imagem da empresa. Trata-se de falas graves, pois expõem um contexto em que o Serviço Social é instrumentalizado para reforçar práticas punitivas e assistencialistas, distantes de qualquer perspectiva ético-política crítica. Além disso, a ausência de equipes multiprofissionais e as respostas disciplinares desiguais aos trabalhadores com dependência química evidenciam a fragilidade institucional e a sobrecarga atribuída às assistentes sociais, produzindo dilemas éticos e mediações para proteger a formação das estagiárias.

No contexto do Currículo II (1987-1994), o relato evidencia que os estagiários eram frequentemente utilizados para tarefas administrativas ou atividades que não exigiam conhecimento técnico, refletindo a dificuldade das organizações em incorporar plenamente a nova perspectiva profissional do Serviço Social reconceituado. Com a chegada do Currículo III, na segunda metade da década de 1990, há uma ampliação de novas demandas sociais, políticas e legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e com a necessidade de atuação em contextos de vulnerabilidade social, como as periferias urbanas. A supervisora de campo 3 relata sua experiência nesse período:

A supervisão de estágio sempre, para mim, foi uma área muito prazerosa. Meu período de supervisora foi de 1995 a 2004. Tive um período bem intenso de atuação, sempre na mesma instituição, a Ação Social Arquidiocesana (ASA), projeto Periferia, onde atuava como assistente social. O que me fez voltar para a supervisão foi minha experiência como estagiária, percebendo a relevância do estágio para a formação profissional. Sempre gostei de trabalhar com muitas pessoas ao mesmo tempo, contribuindo com o processo de formação e mantendo um laço com a Universidade Federal do Piauí. [...] Fiquei nesse período todo. É desafiador, porque o processo de formação exige estar atento às questões e discussões teóricas,

históricas e metodológicas do Serviço Social. A realidade em si apresenta desafios diante de uma convulsão social, ainda mais considerando o contexto conturbado da década de 1980. A ASA tinha como desafio atuar em situações de vulnerabilidade social nas periferias, especialmente com crianças e adolescentes em situação de rua. Era desafiador compreender essa dinâmica, atuar nela e levar os estagiários a compreendê-la. O avanço do ECA também representava um desafio, por ser uma lei nova e por existirem incompreensões sobre a proteção da criança e do adolescente nos espaços da rua [...] (Supervisora de campo 3, 2025).

A Supervisora de Campo 3 revela que retornou à supervisão devido à própria experiência enquanto estagiária, reconhecendo, evidenciando esse espaço como privilegiado de socialização profissional, de elaboração de identidade e de consolidação de referenciais ético-políticos. O estágio, portanto, não é percebido apenas como etapa curricular, mas como experiência que marcou sua trajetória e a inspirou a assumir o compromisso de formar novas gerações.

Ademais, ao destacar que a supervisão é desafiadora porque exige constante atualização teórica, histórica e metodológica, sua fala demonstra uma compreensão ampliada da supervisão enquanto espaço permanente de formação, não somente para o estudante, mas também para o próprio supervisor. A supervisora reconhece que, ao manter o vínculo com a UFPI, preserva um diálogo contínuo com o debate crítico produzido na academia, o que se torna indispensável para enfrentar os complexos desafios impostos pela realidade social, especialmente no contexto de vulnerabilidade extrema e de efervescência sociopolítica das décadas de 1980 e 1990. No período do Currículo III, a década de 1990 representou uma mudança significativa em relação ao Currículo II. A atuação em instituições como a Ação Social Arquidiocesana (ASA), voltada para populações em contextos de precarização das condições de vida, demonstra que o estágio, nesse período, assume caráter também político.

[...] Os estagiários chegavam em grupos de 10 a 12, e eu fazia acolhimento, apresentação do projeto, visitas e distribuição para as unidades. Mantínhamos reuniões semanais para discutir desafios e percepções, além de encontros com a supervisora acadêmica. [...] A Universidade Federal do Piauí mantinha cursos de supervisão de estágio, que eu participava regularmente. Sempre dei autonomia aos estagiários para desenvolver ideias dentro das demandas institucionais, garantindo que contribuíssem para aprimorar o serviço. [...] Era necessário cuidado com a filosofia da ASA: embora privada, tinha caráter público e doutrina própria. Garantia-se que a formação profissional não fosse influenciada pelo aspecto religioso, embora houvesse momentos de reflexão espiritual opcionais. A ASA avançou na perspectiva de direitos, e tanto os supervisores quanto a direção acompanharam a evolução do serviço social, garantindo que o trabalho se mantivesse centrado na abordagem de direitos e não no assistencialismo (Supervisora de Campo 3, 2025).

A chegada de grupos numerosos de estagiários, entre 10 e 12 por período, evidencia não apenas a intensidade do trabalho de supervisão, mas também a sobrecarga frequentemente

assumida pelas supervisoras de campo, que precisavam articular acolhimento, apresentação institucional, visitas e acompanhamento contínuo, incluindo reuniões semanais e interlocução com a supervisão acadêmica. Outro elemento de grande relevância diz respeito à natureza da Ação Social Arquidiocesana (ASA), instituição vinculada à Igreja Católica.

A supervisora destaca a necessidade de preservar a formação profissional de interferências de caráter religioso, assegurando que a prática se orientasse pela abordagem de direitos, em consonância com o movimento de laicização do Serviço Social que se fortalecia desde a virada crítica dos anos 1980. Sua preocupação em garantir que momentos de espiritualidade fossem opcionais, e não parte da formação, sem permitir que valores religiosos orientassem o trabalho profissional. Assim, o depoimento evidencia como a supervisão operava também como espaço de defesa do Projeto Ético-Político e de vigilância permanente sobre as condições sociopolíticas que atravessavam a formação e a prática profissional.

A supervisora acadêmica reconhece que, ao longo do tempo, houve um processo de qualificação do estágio, consolidando práticas de supervisão mais estruturadas, como o uso do diário, a avaliação tripartite e a atenção à finalidade formativa do estágio. Em suas palavras:

Eu diria que tive bastante sorte quando fui aluna de estágio. A minha supervisora de campo era muito engajada e responsável profissionalmente, assistente social do projeto Rondon, de muita iniciativa, criatividade e competência. Tive essa sorte, mas ficava na sorte, porque havia variação na supervisão de campo [...]. Ao longo do tempo, conseguimos qualificar esse processo, assim como a formação docente. Nos preocupamos com a finalidade do estágio na formação, seu papel como agente formador do alunado, e isso foi melhorando ao longo do tempo [...]. O curso de centro social deve muito às pioneiras – Jesus, Graça e Dulce –, que coordenaram o estágio e definiram a matriz de supervisão, o jeito de organizar o estágio. Fomos ajustando com a percepção de cada coordenadora, mas deixamos essa semente de um modelo bacana de supervisão. Sempre tivemos diário, avaliações tripartites, e aos poucos qualificamos a proposta, garantindo autonomia da aluna na avaliação. Apesar dos percalços da execução, o modelo sempre foi muito interessante [...] (Coordenadora de Estágio 3, 2025).

A Coordenadora de Estágio 3, ao lembrar que, como aluna, dependia da “sorte” para encontrar uma boa supervisora, explicita que a supervisão de campo variava de acordo com a trajetória, a concepção e a disponibilidade de cada profissional. Com o tempo, porém, o curso passou a construir um modelo mais sistematizado, incorporando instrumentos como o diário e a avaliação tripartite. Na sequência, a coordenadora ressalta que, sob a perspectiva da orientação política e acadêmica, o estágio manteve uma condução livre e crítica, sem interferências externas que comprometessem sua autonomia formativa:

[...] Do ponto de vista da orientação política acadêmica, eu não vejo tantas experiências que o estágio tenha sofrido, sabe? Porque, pelo menos em relação à

minha experiência, eu sempre tive inteira liberdade docente para orientar as alunas, discutir com as supervisoras de forma bastante orientada pelo currículo, sem nenhum cerceamento. Então, a dimensão crítica do estágio, na minha experiência, ela foi inteiramente respeitada. Entende? Inteiramente respeitada. [...] No mais, a supervisão, a interação com o campo, com as alunas sempre foi de forma mesmo assentada na ideia de uma formação acadêmica livre, entende? Orientada por um parâmetro curricular X e muito propositiva e, mais, muito estimuladora para fazer com que o aluno, a aluna pensasse, a aluna propusesse, a aluna tivesse olhar crítico para essa realidade e para a sua atuação. Então, acredito que aqui nós não tivemos tantos desafios. [...] Também, quando eu fui coordenadora de estágio, eu nunca recebi um relato que a professora diga que a instituição está pressionando. Acho que não, acho que nós não tivemos maiores problemas nesse lugar (Coordenadora de Estágio 3, 2025).

A fala da coordenadora, ao enfatizar a inexistência de cerceamentos institucionais, precisa ser compreendida à luz do contexto histórico em que aquele currículo foi implementado: um período pós-democratização, no qual as instituições de ensino superior e seus sujeitos passaram a dispor de maior autonomia política, pedagógica e administrativa. Nesse cenário, a preservação da autonomia docente não se constitui apenas como característica interna do curso, mas como expressão das transformações mais amplas vivenciadas no país, que posteriormente favoreceram a ampliação dos espaços de participação, debate e pluralidade teórico-metodológica. Assim, o estágio aparece como espaço privilegiado para a reflexão crítica sobre a realidade social e para o fortalecimento da identidade profissional, reafirmando a indissociabilidade entre teoria, prática e compromisso ético-político.

Conforme discutido anteriormente, as transformações decorrentes do avanço das políticas neoliberais nos anos 1990 incidiram de forma significativa sobre o ensino superior. Nesse contexto, o relato da Coordenadora de Estágio 4 evidencia um novo cenário, no qual tais mudanças passam a impactar também a configuração e as condições do campo de estágio, segundo ela:

Por conta de toda a mudança, porque eu acho que também é reflexo do neoliberalismo. Quando o governo começa a abrir realmente, de uma maneira escancarada, a mercantilização, né? Começa através do estímulo das faculdades privadas, particulares, através do Fies, do financiamento dos alunos e tudo mais. Então, até 1999/2000, a Federal reinou absoluta no campo de estágio, como centro formador aqui no estado todo. A única instituição pública e concentrada na capital. Então, reinou meio que absoluta, não tinha problema no estágio, não tinha problema em nada. Quando começa, em 1999/2000, a surgir — acho que primeiro foi a FAR, depois a Camillo Filho, depois vem a Santo Agostinho — começam a surgir muitas faculdades particulares e, depois, a EAD. Aí sim, começamos a ter algum mal-estar em relação ao estágio, porque passa a haver muitas disputas pelos campos. [...] As instituições públicas, no geral, faziam convênios com as faculdades particulares, porque havia contrapartidas. Quando passei a ser coordenadora do estágio, a abertura de campo acabou sendo uma responsabilidade do docente. O docente dizia qual política queria acompanhar no estado. [...] As instituições campo de estágio tinham uma expectativa muito grande em relação à universidade, mas o aluno sempre foi visto como mão de obra gratuita. Era uma briga para conseguir alguma

contrapartida. Nós temos cada vez mais um aluno trabalhador, e a permanência dele é bem complicada. Então, tínhamos que pensar nesse aluno que entra em condições precárias. Um dos problemas é garantir as condições de trabalho: banner, xerox, transporte. [...] Às vezes, tínhamos que ir com o próprio carro, porque o setor de transporte não garantia as visitas. Outro problema é quando o supervisor de campo tira férias ou se afasta, porque o estágio, apesar de ser institucional, acaba sendo individualizado. [...] O estagiário, muitas vezes, não se sente acolhido dentro da instituição, e há assistentes sociais que não compreendem o estágio como parte do serviço social, mas como algo “do supervisor”. As questões das contrapartidas são fundamentais: alimentação, deslocamento, condições mínimas. Muitas vezes, o aluno tira do bolso para imprimir um trabalho ou comprar material. [...] Então, acho que o nosso maior desafio está dentro da própria universidade, com a sobrecarga do coordenador de estágio e a dificuldade de celebrar convênios. Mesmo assim, percebo que os supervisores de campo preferem o estágio da Federal, porque têm segurança de que o supervisor acadêmico estará presente. Já nas EADs, muitas vezes, eles nem conhecem o supervisor (Coordenadora de Estágio 4, 2025).

O depoimento explicita o processo de reconfiguração do estágio supervisionado diante da mercantilização do ensino, refletindo o avanço do setor privado e a precarização das condições de formação. A fala da coordenadora demonstra como a expansão das instituições privadas, especialmente a partir dos anos 2000, e a consolidação do modelo de ensino a distância (EAD) — cujos primeiros cursos começam a surgir nesse período e se ampliam de forma acelerada na década de 2010 — fragmentaram o cenário anteriormente hegemônico pela universidade pública. Esse movimento gerou disputas pelos campos de estágio, sobreposição de convênios e desigualdades nas condições de acompanhamento, afetando diretamente a organização e a qualidade do estágio supervisionado.

Além disso, emergem novos desafios vinculados à precarização institucional e à falta de contrapartidas para os estudantes, como ausência de transporte, alimentação e recursos mínimos para o desenvolvimento das atividades. Esses aspectos revelam que, embora a universidade mantenha o compromisso ético-político com uma formação crítica, o contexto neoliberal impõe limites concretos ao trabalho docente e à vivência discente no estágio, intensificando as tensões entre a proposta formativa e as condições materiais de sua realização.

Assim, a comparação entre os relatos das Coordenadoras 3 e 4 evidencia uma mudança de paradigma: se, em um primeiro momento, o estágio consolidava-se como espaço autônomo e crítico, apoiado em práticas estruturadas de supervisão, a partir dos anos 2000 ele passa a ser atravessado por contradições decorrentes da reestruturação produtiva e da privatização do ensino, o que impacta diretamente a organização, a gestão e as condições do estágio supervisionado.

Com as transformações estruturais decorrentes do avanço das políticas neoliberais e da expansão do ensino superior privado, intensificaram os desafios relacionados ao estágio

supervisionado. No contexto mais recente, com o crescimento do ensino a distância, essas dificuldades se tornam ainda mais evidentes, especialmente no que se refere à formação prática e à inserção dos estudantes nos campos de estágio. É nesse cenário tensionado, marcado pela convivência entre expectativas formativas e limites institucionais, que o depoimento a seguir se insere:

A experiência mostrou que aprendemos com a supervisora, mas também contribuímos, embora nem tudo fosse modelo ético-profissional a ser seguido. Por vezes, nossa desenvoltura no estágio conduzia o processo, mas algumas dúvidas permaneciam sobre como proceder, o que considero um desafio, pois esperávamos um modelo de referência, mas também aprendemos a discernir condutas éticas no âmbito profissional [...] (Estagiária 2, 2025).

A Estagiária 2 expõe uma expectativa formativa: o desejo de encontrar na supervisão um modelo ético-profissional, capaz de orientar o trabalho e referenciar a identidade profissional em construção. No entanto, a estagiária demonstra que esse modelo revelou lacunas, ambiguidades e até práticas que não correspondiam ao projeto ético-político da profissão. Ademais, depoimento destaca a dinâmica da troca de saberes entre o supervisor de campo e o(a) estagiário(a), o que reforça o entendimento de que o campo de estágio é um espaço de aprendizagem mútua, no qual a criatividade e as competências dos estudantes podem reorientar ou tensionar práticas instituídas.

A Estagiária também chama atenção para a necessidade de avaliar criticamente as condutas observadas e delimitando aquilo que corresponde ou não com o Projeto Ético-Político da profissão. Esse processo revela o papel da supervisão que também apoia a adaptação emocional e social do aluno, permitindo que ele organize suas experiências e desenvolva autonomia dentro do campo de estágio. Contudo, essas dificuldades iniciais se ampliam quando se consideram os impactos contexto neoliberal:

O avanço do liberalismo tem impacto não só para o aluno, mas também para a supervisão, para a instituição e para a equipe. Por exemplo, uma coisa básica na saúde mental é a falta de remédio. Esse usuário não deve ficar sem medicação. Mas aí vem a gestão e a medicação não vem. Os desdobramentos, “ah, porque faltou isso”, se você for buscar a origem, está lá no liberalismo, no neoliberalismo. Que mudou licitação, que não pode isso, que mudou aquilo. Quer dizer, é um enxugamento da política pública, um achatamento da política, para que, sabe lá na frente, a gente privatize esse serviço. Então, isso chega para nós, que queremos fazer, temos mil e uma ideias, mas esbarramos na falta de material, de recursos. Como uma política pública se mantém sem esse recurso? Até para imprimir figuras no computador, eu tenho que usar preto e branco; não posso dar ao usuário uma figura colorida porque não tem. O neoliberalismo chega minando nosso processo de trabalho, as instituições, de forma concreta. E o aluno, quando chega, vai percebendo que falta, mas não consegue relacionar isso a algo que está além da instituição, uma política que reduz o poder da instituição. Quando não chega a medicação, o usuário entra em crise, e isso repercute na família, e tem que ir para o

hospital. Mas estamos numa política de redirecionamento, de não abrir mais a porta do Areolino 60, 90, 100 dias. É um remar contra a maré o tempo todo. O aluno sofre impacto imediato, porque, mesmo que seja tímido ou com poucas ideias, pode ser extremamente criativo. E quando é criativo, o aluno se frustra ao ver que não há recursos, que não pode usar dinheiro próprio [...]. Mas, apesar de minar a motivação, isso não extingue a criatividade. Às vezes, o aluno se redescobre. “Esse caminho não está dando, vamos fazer outro projeto.” Então, ele pensa em um projeto mais viável dentro das condições da instituição e seguimos em frente [...] (Supervisora de Campo 4, 2025).

A Supervisora observa que o avanço do neoliberalismo afeta não só os alunos, mas também a supervisão, a instituição e a equipe, por meio do enxugamento das políticas públicas e da escassez de recursos essenciais. A falta de materiais, de medicação e de infraestrutura cria um cenário de limitação constante, no qual o estágio se torna uma prática de resistência e criatividade, exigindo que alunos e supervisores busquem soluções viáveis dentro das condições institucionais, mantendo a aprendizagem e a continuidade do trabalho mesmo diante das restrições.

Esse contexto de desafios estruturais e institucionais se reflete na experiência cotidiana dos estagiários, como mostra o relato da Estagiária 2, que descreve suas primeiras impressões em um CAPS de Teresina. Ela evidencia que, ao chegar ao campo de estágio, os alunos enfrentam não apenas o desconhecimento da política de saúde mental, mas também a necessidade de lidar com a dinâmica e expectativas das profissionais, construindo autonomia e capacidade de adaptação mesmo diante de limitações e fragilidades do serviço:

E por vezes eu sentia muito isso, né? Que a profissional, enquanto supervisora de campo, esperava muito essa história da gente levar o conhecimento como se fosse uma maneira de chacoalhar ela, de dar ânimo, estudar, entendeu? E se atualizar em relação a algumas legislações, enfim. E também a gente passou uma confiança tão grande, a nossa desenvoltura dentro do estágio era tão positiva que, às vezes, ela sentava e a gente conduzia o processo, isso também faz parte do estágio, né? [...] Mas algumas questões ela também tinha dúvida de como proceder, e eu acho que isso é um desafio, porque quando estagiário a gente vai esperando ter um modelo de profissional, né? Pra gente se espelhar. Mas a gente tem, né? É óbvio que eu avaliei o que foi muito bom tê-la como supervisora, mas tinha muitas coisas que eu não trouxe pra eu fazer profissional, que eu vi, visualizei, convivi, mas que eu não trouxe para o meu âmbito profissional, por acreditar que não há uma postura ética condizente com a profissão (Estagiária 2, 2025).

Evidenciam-se diversas dimensões do estágio supervisionado em Serviço Social, especialmente os desafios do aprendizado frente às limitações institucionais e às expectativas sobre o papel do supervisor. Primeiramente, ela mostra que o estágio não é apenas um momento de observação, mas de interação, na qual o estagiário precisa negociar entre o conhecimento teórico aprendido na universidade e a realidade do campo. A estagiária percebe que a supervisora esperava que os estudantes “chacoalhassem” seu trabalho, ou seja, que trouxessem contribuições teóricas, atualização normativa e reflexões críticas para o trabalho

cotidiano, demonstrando um espaço de trocas, em que o aluno também atua como agente de aprendizado do supervisor.

Ao mesmo tempo, o relato evidencia uma tensão ética: a estagiária identifica práticas da supervisora que não considera condizentes com a postura profissional esperada, mostrando que o estágio também é um espaço de avaliação crítica e construção do próprio repertório ético. Esse aspecto reforça a importância da autonomia reflexiva do estagiário, que precisa discernir o que incorporar em sua prática e o que não reproduzir. Além disso, o depoimento dialoga com os impactos estruturais do neoliberalismo no cotidiano das instituições, como a escassez de recursos, que exige criatividade, resistência e adaptação constante, e que afeta tanto a motivação do aluno quanto a dinâmica da supervisão.

Ao longo da série histórica, a supervisão de estágio no curso de Serviço Social da UFPI se revela como fundamental na formação profissional, marcado por tensões decorrentes tanto das condições de trabalho quanto das transformações sociais e educacionais. A partir das normativas que orientam o estágio ao longo das décadas (como o Código de Ética, as Diretrizes Curriculares de 1996, e a Resolução CFESS n.º 533/2008), as falas das supervisoras e coordenadoras evidenciam que, por um lado, ampliou-se a concepção de supervisão como processo pedagógico coletivo, crítico e articulado ao projeto ético-político, por outro, persistem desafios antigos: a mediação com campos de estágio que nem sempre compreendem a natureza formativa do estágio, a necessidade de garantir condições éticas e pedagógicas para o aprendizado e a insuficiência de reconhecimento institucional, especialmente no campo.

Com as mudanças dos currículos, verifica-se a consolidação da supervisão mais estruturada, como a utilização do diário, avaliações tripartites e cursos de supervisão, que reforçaram a dimensão pedagógica e política do estágio. O Currículo III, em especial, ampliam-se os campos de estágio, com a inserção dos estagiários em contextos de desigualdades sociais e políticas de direitos.

Nos currículos mais recentes, o avanço do neoliberalismo e a expansão do ensino privado impõe novos desafios: disputas pelos campos de estágio, precarização das condições materiais, sobrecarga dos coordenadores e estagiários, e necessidade de adaptação frente à escassez de recursos. Mesmo nesse cenário, a supervisão mantém seu caráter formativo, mesmo diante de práticas e contextos que nem sempre condizem com os ideais da profissão.

Assim, a supervisão de estágio se configura como um processo histórico e dinâmico, no qual se unem a mediação pedagógica, exigências institucionais, desafios materiais e políticas sociais, permitindo compreender a formação do(a) assistente social como um

fenômeno indissociável das condições de trabalho, das transformações sociais e das tensões entre ideal ético-profissional e realidade cotidiana. Portanto, a supervisão constitui um eixo central para a constituição da identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo desta dissertação permite afirmar que o estágio supervisionado ocupa lugar central na formação em Serviço Social, constituindo-se como mediação fundamental entre o projeto formativo, o trabalho profissional e as determinações históricas que atravessam a profissão. Discutir o estágio supervisionado, a partir de uma perspectiva histórica e institucional, mostrou-se indispensável para compreender a formação profissional no Brasil e, de modo particular, no Piauí, considerando as especificidades regionais, institucionais e políticas que conformaram o curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí ao longo de cinco décadas.

Ao reconstruir a trajetória do estágio supervisionado no curso de Serviço Social da UFPI, no período de 1976 a 2012, este estudo evidenciou que as transformações históricas, curriculares e institucionais da formação profissional não podem ser compreendidas de forma fragmentada. Ao contrário, elas expressam um movimento histórico marcado por disputas teóricas, políticas e pedagógicas, que acompanharam as transformações mais amplas da sociedade brasileira, do Estado e do próprio Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho.

A criação do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 1976, insere-se em um contexto histórico marcado pela ditadura civil-militar, período em que a formação profissional no país estava fortemente atravessada por concepções conservadoras e por uma orientação tecnicista da intervenção social. Essa conjuntura incidiu diretamente sobre a estruturação do currículo inicial do curso, que se organizava a partir de referenciais tradicionais, alinhados às exigências do regime autoritário e às demandas das expressões da questão social, priorizando o domínio de técnicas e instrumentais em detrimento de uma formação teórico-política crítica.

Embora, em nível nacional, o Serviço Social brasileiro já vivenciasse importantes debates no âmbito do movimento de renovação profissional, especialmente a partir do questionamento ao conservadorismo e da incorporação de fundamentos críticos, na UFPI, predominava ainda uma formação marcada pela influência norte-americana, centrada nas disciplinas de Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, ancoradas em referenciais funcionalistas e psicologizantes. Esse modelo formativo enfatizava a capacitação técnica e interventiva, orientada mais para o ajustamento social do que para a análise crítica das determinações estruturais da realidade social. Soma-se a esse quadro a presença de influências de matriz franco-belga, particularmente no que se refere à doutrina social da Igreja Católica,

que, embora não se expressassem de forma sistemática nos documentos curriculares, manifestavam-se nas práticas pedagógicas e nas concepções mobilizadas em sala de aula, conforme evidenciado nos depoimentos analisados.

Nesse período inicial, o estágio supervisionado ainda não se configurava como eixo central da formação em Serviço Social. Seu papel estava fortemente orientado por uma lógica técnico-operativa, voltada à aplicação de métodos e técnicas e à adaptação dos indivíduos às exigências institucionais. Assim, o estágio constituía-se como espaço de aprendizagem prática, porém marcado por frágil articulação com os fundamentos teórico-metodológicos da profissão e com a análise crítica das determinações estruturais da realidade social. Somente nos processos de renovação curricular posteriores é que o estágio passaria a ser ressignificado, assumindo progressivamente uma centralidade vinculada à dimensão investigativa, reflexiva e crítica do trabalho profissional.

A análise dos marcos históricos e institucionais demonstrou que a trajetória do estágio supervisionado no curso de Serviço Social da UFPI esteve diretamente vinculada às políticas educacionais e às normativas profissionais que incidiram sobre a formação em Serviço Social. O Currículo Mínimo de 1982, ainda que limitado por seu contexto histórico, representou um marco importante na organização da formação profissional, enquanto as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 consolidaram a perspectiva crítica, reafirmando a centralidade dos fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos da profissão. Esses marcos repercutiram diretamente na organização do estágio supervisionado, redefinindo seus objetivos, conteúdos e formas de acompanhamento.

No curso de Serviço Social da UFPI, esses marcos normativos repercutiram de forma diferenciada ao longo dos distintos currículos, expressando tanto os limites quanto os avanços do processo de renovação da formação profissional. Nos currículos iniciais, a incorporação das diretrizes nacionais ocorreu de forma lenta e gradual, considerando o intervalo temporal entre a aprovação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, em 1996, e a efetiva atualização curricular do curso, concretizada apenas em 2007.

À medida que o projeto pedagógico foi sendo reelaborado, observa-se um movimento progressivo de ressignificação do estágio supervisionado, que passa a ser compreendido como eixo central da formação, assumindo centralidade na mediação entre teoria e prática, na apreensão das expressões da questão social e na construção de uma intervenção profissional crítica. Assim, os diferentes currículos do curso revelam como as políticas educacionais e as normativas profissionais foram apropriadas de forma histórica e contraditória, conformando distintas concepções de estágio e de supervisão no interior da UFPI.

No que se refere à supervisão de estágio, os resultados deste estudo permitem afirmar que seus significados foram historicamente redefinidos, acompanhando os projetos societários e profissionais hegemônicos em cada período. Dessa forma, o estágio supervisionado e a supervisão expressam, de maneira condensada, as tensões históricas que atravessam o Serviço Social, revelando disputas entre perspectivas conservadoras, centradas na adaptação e no tecnicismo, e perspectivas críticas, orientadas pela teoria social crítica e pelo compromisso com a classe trabalhadora. Ao longo da trajetória do curso de Serviço Social da UFPI, essas disputas se materializaram nas reformulações curriculares, nas concepções de formação e, sobretudo, nas formas concretas de organização e realização do estágio supervisionado e da supervisão, evidenciando que o estágio constitui um espaço privilegiado de afirmação ou negação do projeto ético-político da profissão.

A trajetória do estágio supervisionado e da formação em Serviço Social no âmbito da UFPI é, de forma inequívoca, uma história construída majoritariamente por mulheres. Em períodos de maior crise política, institucional e social — especialmente nos contextos de autoritarismo, redemocratização e reestruturação do Estado — foram mulheres que sustentaram, reinventaram e defenderam os espaços formativos, muitas vezes conciliando trabalho profissional, militância política e trabalho não remunerado. Essa marca feminina não se restringe à história do curso, mas expressa uma característica estrutural da profissão e do próprio processo de construção do Estado brasileiro.

Essa centralidade das mulheres articula-se às determinações do trabalho no capitalismo dependente brasileiro, no qual o trabalho feminino é historicamente desvalorizado, invisibilizado e naturalizado como extensão de um suposto papel social de cuidado. No âmbito da formação profissional, essa lógica se expressa na composição majoritariamente feminina do curso de Serviço Social e na concentração, sobre as mulheres, das tarefas de organização, supervisão e sustentação dos espaços formativos, frequentemente realizadas em condições precárias e sem o devido reconhecimento institucional.

Nesse sentido, o estágio supervisionado constituiu-se, ao longo da trajetória do curso de Serviço Social da UFPI, como espaço privilegiado de resistência e construção coletiva, no qual mulheres protagonizaram processos de mediação entre universidade, políticas sociais e realidade concreta do trabalho profissional. Mesmo diante da precarização das condições institucionais, da escassez de recursos e das ofensivas conservadoras contra a formação crítica, foram essas mulheres que garantiram a continuidade do projeto formativo, afirmando o estágio como dimensão estratégica da formação em Serviço Social.

As diferentes crises atravessadas pelo Estado brasileiro ao longo do período analisado incidiram diretamente sobre a formação profissional e sobre o estágio supervisionado. Em contextos de retração das políticas sociais, intensificação da exploração do trabalho e avanço do conservadorismo, verifica-se a ampliação das demandas impostas à formação e à supervisão, recaindo, de forma significativa, sobre o trabalho feminino. Ainda assim, a história do curso revela a capacidade de resistência, reinvenção e elaboração coletiva que marca a trajetória do Serviço Social no Piauí.

Dessa forma, a história do estágio supervisionado no curso de Serviço Social da UFPI não pode ser compreendida de maneira isolada, mas como parte constitutiva da história da profissão e do papel desempenhado pelo Serviço Social na conformação do Estado brasileiro. Trata-se de uma trajetória atravessada por contradições, mas também por estratégias coletivas de enfrentamento, nas quais a formação profissional se afirma como espaço de disputa e resistência frente às tentativas de desprofissionalização e esvaziamento do projeto crítico da profissão.

Consideram-se os limites desta investigação, reafirmando o compromisso com a continuidade de estudos e pesquisas sobre a temática, reconhecendo a necessidade de aprofundar, de forma coletiva, os passos de lutas já travadas e os acúmulos historicamente construídos. Trata-se de uma trajetória forjada a muitas mãos, por sujeitos cujas vidas, em grande medida, se confundem com o trabalho não remunerado, mas profundamente marcado pelo compromisso de classe, pela militância cotidiana e pela defesa de uma formação pública, crítica e socialmente referenciada.

Reafirma-se, por fim, o compromisso ético-político que orienta este estudo, sustentado na defesa de uma formação profissional crítica, historicamente situada e comprometida com a universalidade dos direitos sociais, com a qualidade da formação e com a luta contra todas as formas de conservadorismo e desmonte das políticas públicas. Fortalecer o estágio supervisionado significa fortalecer o próprio projeto profissional do Serviço Social, articulando universidade, trabalho e realidade social, em diálogo permanente com as demandas da classe trabalhadora.

Todo esse contexto remete a uma canção de Belchior: ecoam-se também a inquietação e a força histórica que move esta profissão, feita de memória, resistência e reinvenção:

Se você vier me perguntar por onde andei
No tempo em que você sonhava
De olhos abertos, lhe direi

Amigo, eu me desesperava

Sei que assim falando pensas
Que esse desespero é moda em 76
Mas ando mesmo descontente
Desesperadamente, eu grito em português
Mas ando mesmo descontente
Desesperadamente, eu grito em português

Tenho vinte e cinco anos
De sonho, e de sangue, e de América do Sul
Por força deste destino
Um tango argentino me vai bem melhor que um blues

Sei que assim falando pensas
Que esse desespero é moda em 76
E eu quero é que esse canto torto feito faca
Corte a carne de vocês
E eu quero é que esse canto torto feito faca
Corte a carne de vocês [...]

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL (ABESS). A metodologia no Serviço Social. **Cadernos ABESS**, n. 3. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

ABEPSS. Diretrizes curriculares para o curso de serviço social. Brasília (DF): ABEPSS, 1996.

ABEPSS. Formação do assistente social no Brasil e a consolidação do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 79, 2004, p. 72-81.

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o Projeto de formação Profissional. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Ano XVIII, n. 50, abr., 1997.

AGUIAR, Antônio Geraldo de. **Serviço Social e Filosofia**: das origens a Araxá. 6a Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ALMEIDA, Ney Luiz de Teixeira. “Questão Social” e o Serviço Social no Brasil. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Org). **Serviço Social no Brasil**: História de resistências e de ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016, p. 77-96.

ALVES, Vicente Eudes Lemos. As bases históricas da formação territorial piauiense. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p 55-76, jul./dez. 2003.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez: 1984.

ANDRADE, Maria Angela Rodrigues. O metodologismo e o desenvolvimentismo no serviço social brasileiro – 1947 a 1961. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 268-299, 2008. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rafaela.ribeiro/servico-social-I/o-metodologismo-e-o-desenvolvimento-do-servico-social-brasileiro/view> . Acesso em: 23 de Setembro de 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti. A condição da política social e a agenda da esquerda no Brasil. **SER Social**, Brasília, v. 18, n. 38, jan.-jun./2016, p. 13-29. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14265/12584. Acesso em: 09 de Out de 2025.

BRASIL. Conselho Federal do Educação – CFE. **Parecer nº 412/82**, de 05 de agosto de 1982. Anteprojeto de reformulação curricular do curso de Serviço Social.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social. **Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social**. Brasília, 1999.

BRASIL. **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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, p. 97-148).

CARDOSO, Elizangela Barbosa. **Múltiplas e Singulares: História e memória de estudantes universitárias em Teresina 1930-1970**. 2 Ed. Teresina: EDUFPI, 2012.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. Os desejos e impasses na invenção e estruturação de Teresina no final do Século XIX e nas primeiras décadas do Século XX. In: FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva; NETO, Marcelo de Sousa; FILHO, Pedro Pio Fonteneles. **Maneiras de ver a cidade de Teresina**. Teresina: EDUESPI, 2021, p. 69-94.

CAPUTI, Lesliane. **Supervisão de Estágio em Serviço Social**. Campinas: Papel Social, 2021.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. Equipe de Trad. PUCCAMP. 2ª Ed. Campinas: Papirus, 1988.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 127, set./dez. 2016, p. 430-455. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/j87K7xkFQgWzfNDGpqr8hnd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 jun. 2025.

CARDOSO, Gracielle Feitosa de Loiola; ROSA, Lara Terezinha Rodrigues. A FALA TRANSFORMADA EM TEXTO: a perspectiva ética ao transcrever e dar forma ao texto narrado. In: MARTINELLI, Maria Lúcia; LIMA, Neusa Cavalcante; MONTEIRO, Amor Antônio; DINIZ, Rodrigo (Orgs). **A HISTÓRIA ORAL NA PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 177-193.

Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 275/1983, referente ao reconhecimento do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí**. Relator: Paulo Nathanael Pereira de Souza. Aprovado em 9 jun. 1983. Processo n. 834/81.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Meia formação não garante um direito: o que você precisa saber sobre a supervisão de estágio direta em Serviço Social**. Brasília: CFESS, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução CFESS nº 533**, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. Brasília, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CLOSS, Thaisa Teixeira. FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL: reflexões sobre o ensino a partir das diretrizes curriculares da ABEPSS. ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de; MELO, Andrade, Lucilene Ferreira de; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues; FERNANDES, Cristiane Bonfim (Orgs). **Serviço Social, Direitos Humanos e Sustentabilidade**. Manaus: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2023, p. 33-54.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR, p. 171-186.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 9-53.

ELIAS, Michelly. Lutas Sociais, Revolução Brasileira E Projeto Popular. In: MEDEIROS, Evelyne; NOGUEIRA, Leonardo; BEZERRA, Lucas (Orgs). **FORMAÇÃO SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL**: A realidade brasileira em debate. 1a Ed. Outras Expressões: São Paulo, 2019. p. 61-79.

FARIAS, Francisco Pereira de. **Do Coronelismo ao Clientelismo**: práticas eleitorais no Piauí, Brasil. Teresina: EDUFPI, 2020.

FERREIRA, Ana Maria. ESTAGIÁRIA/O. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (Orgs). **Dicionário Crítico**: Estágio Supervisionado em Serviço Social. Fortaleza: Sociales, 2019, p. 89-93.

FERREIRA, Maria D'Alva Macedo; SILVA, Maria do Rosário de Fátima; GUIMARÃES, Simone de Jesus. O Serviço Social no Piauí. In: SILVEIRA JR, Adilson Aquino (Org.). **A reconstrução histórica do Serviço Social no Nordeste**. Curitiba: Editora CRV, 2021, p. 67-80.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5 Ed. São Paulo: Globo, 2005.

FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. “Na Prática a Teoria é Outra?”. In: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda (Orgs). **SERVIÇO SOCIAL: TEMAS, TEXTOS E CONCEITOS**. 5 Ed.rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016, p. 9-30.

FURTADO, Celso. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**. 10 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUIMARÃES, Simone de Jesus. **Perfil do assistente social de Teresina**: mercado de trabalho e práticas profissionais. Teresina, UFPI, 2003.

GUIMARÃES, Simone de Jesus. **Trajetória de vida, trajetória acadêmica**: alunos e egressos do Curso de Serviço Social da UFPI. Teresina, 1995.

GUERRA, Yolanda. Consolidar Avanços, Superar Limites e Enfrentar Desafios: Os Fundamentos de uma Formação Profissional Crítica. In: GUERRA, Yolanda; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; MOLJO, Carina Berta; SERPA, Moema; SILVA, José Fernando Siqueira da (Orgs). **Serviço Social e seus fundamentos**: conhecimento e crítica. 2 Ed. Campinas: Papel Social, 2019, p. 25-46.

HILLESHEIM, Jaime. ESTÁGIO PROFISSIONAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO. **Temporalis**. Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016, p. 159-181.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A Questão Social no Capitalismo. In: **TEMPORALIS** / Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Brasília: ABEPSS, Grafile, ano 2, n. 3, p. 9-32, jan./jul. 2001, p. 9-32.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Marxismo e Serviço Social: uma aproximação. Revista **Libertas**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 204-226, ago-dez, 2018.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 16 Ed, São Paulo: Cortez, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41 Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A Renovação do Serviço Social no Brasil e os desafios contemporâneos. In: **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 136, set./dez. 2019, p. 439-461.

IANNI, Octávio. **A Ditadura do grande capital**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História Oral**. Tradução: Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LECHNER, Norbert. A MODERNIDADE E A MODERNIZAÇÃO SÃO COMPATÍVEIS? O desafio da democracia latino-americana. **Lua Nova**. São Paulo, n. 21, 1990.

LE MOS, Esther Luíza de Souza. Diretrizes Curriculares. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (Orgs). **Dicionário Crítico**: Estágio Supervisionado em Serviço Social. Fortaleza: Sociales, 2019, p. 81-88.

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

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de Estágio em Serviço Social**: desafios para formação e exercício profissional. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Maria do Socorro de Abreu. AS LIGAS CAMPONESAS E SEU IMPACTO POLÍTICO NA REGIÃO NORDESTE. In: MOTA, Ana Elizabete; VIEIRA, Ana Cristina; AMARAL, Angela (Orgs). **Serviço Social no Nordeste**: das origens à renovação. São Paulo: Cortez Editora, 2021, p.61-74.

LIMA. Nilsângela Cardoso (Org). **Páginas da História do Piauí Colonial e provincial**. Teresina: EDUFPI, 2020.

LOWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant; tradução das teses por Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Muller. São Paulo: Boitempo, 2005.

MANDEL, Ernest. O Estado na fase do capitalismo tardio. In: **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Identidade e alienação**: fundamentos para a análise do Serviço Social. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINELLI, Maria Lúcia. HISTÓRIA ORAL: Exercício democrático da palavra. In: MARTINELLI, Maria Lúcia; LIMA, Neusa Cavalcante; MONTEIRO, Amor António; DINIZ, Rodrigo (Orgs). **A HISTÓRIA ORAL NA PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 27-39.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. **Ensino Superior no Brasil**: Da Descoberta aos Dias Atuais. Acta Cirúrgica Brasileira. V. 7, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. Introdução de Jacob Gorender. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos). Título original: Die Deutsche Ideologie (Erster Teil). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547009/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20A%20ideologia%20alem%C3%A3.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

MEMÓRIA do Serviço Social no Piauí – UFPI. **Memória do Serviço Social no Piauí, com Aglair Setúbal**. YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2eLPUo3qn9A>. Acesso em: 13 nov. 2025.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução e organização: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

MONTAÑO, Carlos; GUERRA, Yolanda. **Serviço Social Crítico**: Teoria e prática: uma análise dos fundamentos do serviço social para a construção/ consolidação de uma perspectiva crítica na profissão. Campinas: Papel Social, 2024.

MOURA, Clóvis. População, Miscigenação, Identidade Étnica e Racismo. In: MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. 2 Ed. São Paulo: Fundação Maurício Graboys, coedição Anita Garibaldi, 2014, p. 173-232.

MUSTAFÁ, Maria Alexandra da Silva Monteiro. A IGREJA CATÓLICA E O SERVIÇO SOCIAL NO NORDESTE: acenos históricos e perspectivas. In: MOTA, Ana Elizabete; VIEIRA, Ana Cristina; AMARAL, Angela (Orgs). **Serviço Social no Nordeste**: das origens à renovação. São Paulo: Cortez Editora, 2021, p. 82- 96.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do Serviço Social no Brasil Pós-64. 17 Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, José Paulo. Para uma história nova do Serviço Social no Brasil. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Org). **Serviço Social no Brasil**: História de resistências e de ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016, p. 49-76.

NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. ESTADO, HEGEMONIA BURGUESA E TRADIÇÃO FAMILIAR NA POLÍTICA: O CASO PARTICULAR DO NORDESTE DO BRASIL. In: MEDEIROS, Evelyne; NOGUEIRA, Leonardo; BEZERRA, Lucas (Orgs). **FORMAÇÃO SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: A realidade brasileira em debate**. 1a Ed. Outras Expressões: São Paulo, 2019, p. 125-143.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi; OLIVEIRA, João Ferreira de. Estado, Educação Superior E Universidade No Brasil: Processos De Reconfiguração Em Tempos De Reestruturação Do Capital. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v. 35, n. 2, p. 427-446, mai/ago, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95411/53891>.

OLIVEIRA, Ângela Maria Macêdo de. “Não se apeguem em demasia aos trabalhos caseiros”: condições femininas para a classe média teresinense nos anos 1950. In: FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva; NETO SOUSA, Marcelo de; FONTINELES FILHO, Pedro Pio (Orgs.). **MANEIRAS DE VER A CIDADE DE TERESINA**. Teresina: EDUESPI, 2021, p. 175-196.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião: SUDENE , Nordeste. Planejamento e conflito de classes**. 3a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

ORTIZ, Fátima Grave. Desafios Contemporâneos para o Processo de Estágio e Supervisão em Serviço Social. In: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda (Orgs). **SERVIÇO SOCIAL: TEMAS, TEXTOS E CONCEITOS**. 5 Ed.rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016, p. 161-173.

PASSOS, Guiomar Oliveira. **A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença: conformação da reforma universitária de 1968 à sociedade piauiense**. Tese. Programa de Pós- Graduação em Sociologia. Universidade de Brasília, Brasília-DF: 2006.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “Questão Social” em debate**. São Paulo. Cortez. 2004.

PINTO, Rosa Maria Ferreiro. **Política Educacional e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1996.

PEREIRA, Sofia Laurentino Barbosa. **A formação em Serviço Social na UFPI: Trajetórias, fundamentos e direções**. Teresina: Cancioneiro, 2025.

PEREIRA, Potyara. **Política social: temas e questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRATES, Jane Cruz. TEORIA E MÉTODO EM MARX. In: MORAES, Carlos Antonio de Souza; LIMA, Neusa Cavalcante (Orgs). **PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL: Teoria, método e metodologias**. São Paulo: Cortez, 2024, p. 107-136.

ROSA, Elizabete Terezinha Silva. HISTÓRIA E MEMÓRIA DO SERVIÇO SOCIAL: Pesquisa de trajetórias profissionais por meio da metodologia de História Oral. In: MARTINELLI, Maria Lúcia; LIMA, Neusa Cavalcante; MONTEIRO, Amor Antônio;

DINIZ, Rodrigo (Orgs). **A HISTÓRIA ORAL NA PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 121-146.

SÁ, Jeanete Martins de. **Conhecimento e currículo em Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Maurício Feitosa dos. Sentidos da comemoração: cultura letrada e crítica social no centenário de Teresina (1952). In: FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva; NETO SOUSA, Marcelo de; FONTINELES FILHO, Pedro Pio (Orgs.). **MANEIRAS DE VER A CIDADE DE TERESINA**. Teresina: EDUESPI, 2021, p. 197-220.

SANTOS, Thais Felipe Silva dos; MISAKA, André Katsuyoshi. SOCIABILIDADE: Mediação do Serviço Social no cotidiano. In: MARTINELLI, Maria Lúcia; LIMA, Neusa Cavalcante; MONTEIRO, Amor Antônio; DINIZ, Rodrigo (Orgs). **A HISTÓRIA ORAL NA PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 85-101.

SETUBAL, Aglair Alencar. Alguns aspectos da História do Serviço Social no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**. Ano IV, agosto de 1983.

SILVEIRA JR, Adilson Aquino. Notas Para Uma História da Emergência do Serviço Social na Particularidade no Nordeste. In: SILVEIRA JR, Adilson Aquino (Org.). **A reconstrução histórica do Serviço Social no Nordeste**. Curitiba: Editora CRV, 2021, p. 15-46.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Coord.). **O Serviço Social e o Popular**: resgate teórico-metodológico do Projeto Profissional de Ruptura. 7 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Maira Ozanira da Silva e; PEREIRA, Maria Eunice Ferreira Damasceno; GUILHON, Maria Virgínia Moreira; SOUSA, Salviana de Maria Pastor Santos. O protagonismo do Maranhão no Serviço Social Brasileiro. **Revista Serviço Social & Sociedade**, nº 95, ano XXIX, especial, 2008, São Paulo: Cortez editora.

Silva, Rodrigo Caetano. A historiografia piauiense acerca da escravidão no Brasil (Séculos XVIII-XIX). **Revista De História Da UEG (REVHIST)**, 4(1), 172-197. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/pt_BR/article/view/3416. Acesso em: 05 Jan. 2026.

SILVA, Valéria. **Estágio curricular supervisionado em Serviço Social**: diretrizes, rotinas e procedimentos. Teresina: Universidade Federal do Piauí, CCHL/DSS, Núcleo de Estágio Supervisionado em Serviço Social, jan. 2000.

SOARES, Maria de Jesus Rocha; ARAÚJO, Rosa Maria da Silva. **Manual de Estágio Curricular**. Teresina: Ed. da UFPI, 1991.

TEIXEIRA, Solange Maria; JOAZEIRO, Edna Maria Goulart; GUIMARÃES, Jairo de Carvalho; CAVALCANTE, Maria Aparecida Milanez. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFPI: Impactos e Desafios. In: SANTANA, Joana Valente; BURGINSK, Vanda Micheli (Orgs). **A Pós-Graduação na Regional Norte da ABEPSS e sua importância para a sociedade**: desafios, resistências e estratégias. Palmas: EdUFT, 2024, p. 109-130

UFPI - Universidade Federal do Piauí. **Abordagem preliminar sobre o estágio supervisionado em Serviço Social**. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 1987.

UFPI – Universidade Federal do Piauí. **CEPEX. Resolução nº 10/1987, de 06 de julho de 1987. Aprova Proposta do Currículo Pleno do Curso de Serviço Social**. Teresina: UFPI, 1987.

UFPI – Universidade Federal do Piauí. CEPEX. **Resolução nº 91/1994**. Aprova a reestruturação do Currículo Pleno do Curso de Serviço Social. Teresina: UFPI, 1994.

UFPI – Universidade Federal do Piauí. CONSUN. **Resolução nº 02/1976**. Currículo Pleno do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí. Teresina: UFPI, 1976.

UFPI - Universidade Federal do Piauí. **Curso de Serviço Social. Orientação das disciplinas de Estágio Supervisionado**. Teresina: UFPI, 1980a.

UFPI - Universidade Federal do Piauí. **Curso de Serviço Social. Normas para elaboração e apreciação do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC**. Teresina: UFPI, 18 de agosto de 1980b.

UFPI - Universidade Federal do Piauí. **Ementário do Curso de Serviço Social**. Teresina, 1981.

UFPI – Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Serviço Social**. Teresina: UFPI, 2012.

VALE JÚNIOR, João Batista. **Longe demais das capitais?** Cultura política, distinção social e movimento estudantil no Piauí (1935–1984). 2010. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

VIEIRA, Ana Cristina de Sousa. **Ensino de Serviço Social no Nordeste: entre a Igreja e o Estado**. Orientadora: Myriam Veras Baptista. 1992. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

VIEIRA, Balbina Ottoni. **FORMAÇÃO DE SUPERVISORES EM SERVIÇO SOCIAL. Debates Sociais**. Rio de Janeiro, Ano XIII, n. 25, 1977, 22-45.

VIEIRA, Balbina Ottoni. **SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL**. 2a Ed. Rio de Janeiro: Agir, 1979.

VERONEZE, Renato Tadeu. A MAGIA DE NARRAR: a arte de tecer, dialogar e contar histórias. In: MARTINELLI, Maria Lúcia; LIMA, Neusa Cavalcante; MONTEIRO, Amor Antônio; DINIZ, Rodrigo (Orgs). **A HISTÓRIA ORAL NA PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 147-175.

YAZBEK, Maria Carmelita. As Diferentes Perspectivas Conceituais da Tradição Marxista Presentes no Debate dos Fundamentos do Serviço Social Brasileiro. In: LIMA, Cristiana Costa; COELHO, Kathiuscia Ap. Freitas Pereira; PAULA, Luciana Gonçalves Pereira de; GOIN, Mariléia; SANTOS, Vera Núbia (Orgs). **SERVIÇO SOCIAL AO REDOR DO**

MUNDO: Debate crítico sobre fundamentos e formação profissional. Embu das artes, São Paulo: Alexa Cultural; Manaus, Amazonas: EDUA, 2024, p. 149-164)

YAZBEK, Maria Carmelita. Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos e as Tendências Contemporâneas no Serviço Social. In: GUERRA, Yolanda Et al (Org). **Serviço Social e seus Fundamentos:** conhecimento e crítica. 2 Ed. Campinas: Papel Social, 2019, p. 47-84.

YAZBEK, Maria Carmelita; MARTINELLI, Maria Lúcia; WANDERLEY, Mariangela B.; RAICHELIS, Raquel. Revista Serviço Social & Sociedade e os 80 anos do Serviço Social brasileiro: a marca da renovação. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Org). **Serviço Social no Brasil:** História de resistências e de ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016, p. 345-364.

YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos do Serviço Social e o enfrentamento ao conservadorismo. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, , jul. /dez . 2020, p. 293-306. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/32934/21667>.

YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do serviço social brasileiro na contemporaneidade. In: **Serviço social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS; ABEPSS. 2009. p. 1-27.

APÊNDICE A

QUADRO A I: DISSERTAÇÕES DE MESTRADO SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

DISSERTAÇÕES	ANO	PALAVRAS-CHAVE	UNIVERSIDADE	REGIÃO
INCERTEZAS E NECESSIDADES NO ENSINO DO SERVIÇO SOCIAL PÓS NOVO CURRÍCULO: O CASO DE TUBARÃO, SANTA CATARINA.	1990	NÃO LOCALIZADO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS)	SUL
PROBLEMAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: IMPLICAÇÕES NO ESTÁGIO NA ÁREA DE SAÚDE	1996	FORMAÇÃO PARA A ÁREA DA SAÚDE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	SUDESTE
SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL, TAL COMO É VISTO PELOS SEUS PARTICÍPEIS, EM CAMPO DE ESTÁGIO NA CIDADE DE FRANCA-SP	1998	NÃO LOCALIZADO	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)	SUDESTE
A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR DE CAMPO DE SERVIÇO SOCIAL NOS HOSPITAIS UNIVERSITÁRIOS DE CURITIBA: SUA COLABORAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	1999	NÃO LOCALIZADO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC-PR)	SUL
O SUPERVISOR DE CAMPO COMO SUJEITO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A UNIDADE DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO NO ANOS 90	1999	SUPERVISOR DE CAMPO; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)	SUDESTE
SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE UM OLHAR CONSTRUTIVISTA	2000	NÃO LOCALIZADO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS)	SUL
ENSINAR E APRENDER: DESAFIOS CONSTANTES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL	2000	ESTÁGIO; SUPERVISÃO; FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)	SUDESTE
SERVIÇO SOCIAL E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES	2000	NÃO LOCALIZADO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	SUDESTE

SOCIAIS			(PUC-RJ)	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL: ANÁLISE E PERSPECTIVAS	2001	NÃO LOCALIZADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	NORDESTE
SUPERVISÃO E ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ESTUDO DE CASO DO SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO CAMPO GRANDE- MS	2001	SUPERVISÃO; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; ESTÁGIO	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)	SUDESTE
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO LOCUS PARA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL	2001	EDUCAÇÃO - SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; COMPETÊNCIA PROFISSIONAL; APRENDIZAGEM - ESTÁGIO; SUPERVISÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	SUDESTE
FORMAÇÃO NO TRABALHO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NA SAÚDE PÚBLICA: DESAFIOS	2002	ASSISTENTES SOCIAIS; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS; TRABALHO; EXPERIÊNCIA; SERVIÇO SOCIAL; SAÚDE PÚBLICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	SUDESTE
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA DINÂMICA NO CONTEXTO HISTÓRICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNC-CAÇADOR	2002	ESTÁGIO SUPERVISIONADO; CONTEXTO; HISTÓRICO; SERVIÇO SOCIAL	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)	SUDESTE
O ESTÁGIO ENQUANTO ESPAÇO PRIVILEGIADO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	2002	NÃO LOCALIZADO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)	SUDESTE
FORMAÇÃO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS UNIDADES DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA - 2003	2004	NÃO LOCALIZADO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)	SUDESTE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ASSISTENTE SOCIAL SUPERVISOR DE CAMPO	2005	NÃO LOCALIZADO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS)	SUL

AS NARRATIVAS DO SUPERVISOR DE CAMPO DE ESTÁGIO: CONHECENDO A ATRIBUIÇÃO PRIVATIVA DO ASSISTENTE SOCIAL	2008	NÃO LOCALIZADO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)	SUDESTE
INTERSUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NO CENTRO JURÍDICO SOCIAL DA FACULDADE DE HISTÓRIA, DIREITO E SERVIÇO SOCIAL DA UNESP-FRANCA	2009	INTERSUBJETIVIDADE; SUBJETIVIDADE; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO; SERVIÇO SOCIAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)	SUDESTE
OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA'	2010	SERVIÇO SOCIAL - ESTUDO E ENSINO - MINAS GERAIS; ASSISTENTE SOCIAL - FORMAÇÃO PROFISSIONAL; ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS - SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO; ESTÁGIO SUPERVISIONADO; SERVIÇO SOCIAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)	SUDESTE
A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO E O PROCESSO DE TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL	2010	TRABALHO; PROCESSO DE TRABALHO; SUPERVISÃO DE ESTÁGIO; SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO)	SUDESTE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL SERVIÇO SOCIAL: EMBATES NO ESTÁGIO ENTRE O PROJETO ÉTICO - POLÍTICO E AS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO	2010	SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; ESTÁGIO SUPERVISIONADO; MERCADO DE TRABALHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	NORDESTE
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL	2011	ESTÁGIO SUPERVISIONADO; PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL; COTIDIANO; PRÁXIS ; PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	NORDESTE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: TEMPOS ATUAIS E VELHOS DESAFIOS	2011	SERVIÇO SOCIAL; ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL; PROGRAMAS DE ESTÁGIO; ASSISTENTES	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP)	SUDESTE

		SOCIAIS		
FORMAÇÃO E TRABALHO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL	2012	NÃO LOCALIZADO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR (UCSAL)	NORDESTE
A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL NO SERVIÇO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE SUPERVISÃO ACADÊMICA E DE CAMPO	2012	SERVIÇO SOCIAL – FORMAÇÃO PROFISSIONAL; SUPERVISÃO ACADÊMICA – SERVIÇO SOCIAL; SUPERVISÃO DE CAMPO – SERVIÇO SOCIAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	NORDESTE
AS DIRETRIZES CURRICULARES: O VERSO E O ANVERSO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL	2012	SERVIÇO SOCIAL – ESTUDO E ENSINO; ENSINO SUPERIOR – BRASIL; POLÍTICA EDUCACIONAL – BRASIL; AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)	SUDESTE
OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÃO DA SUPERVISÃO ACADÊMICA QUALIFICADA VOLTADA PARA A PRÁXIS SOCIAL	2013	SERVIÇO SOCIAL. FORMAÇÃO PROFISSIONAL. ESTÁGIO SUPERVISIONADO. SUPERVISÃO ACADÊMICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)	SUDESTE
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: DESATANDO OS NÓS!	2014	SERVIÇO SOCIAL, FORMAÇÃO PROFISSIONAL, ESTÁGIO SUPERVISIONADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	NORTE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: UMA DISCUSSÃO ACERCA DA ÉTICA PROFISSIONAL	2014	SERVIÇO SOCIAL, ESTÁGIO SUPERVISIONADO, ÉTICA PROFISSIONAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)	NORDESTE
SUPERVISÃO DE ESTÁGIO: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ASSISTENTES SOCIAIS QUE ATUAM COMO SUPERVISORES DE CAMPO E ACADÊMICOS EM FORTALEZA/CE	2014	ENSINO SUPERIOR; SERVIÇO SOCIAL; ESTÁGIO SUPERVISIONADO; FORMAÇÃO PROFISSIONAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	NORDESTE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A REALIDADE DO TRABALHADOR ESTUDANTE	2015	SERVIÇO SOCIAL. FORMAÇÃO PROFISSIONAL. ESTÁGIO SUPERVISIONADO. TRABALHADORES ESTUDANTES	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)	SUDESTE

O ESTUDO DAS NOVAS LEGISLAÇÕES DE ESTÁGIO E O CONTEXTO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA FCHS - UNESP - CAMPUS DE FRANCA	2015	SERVIÇO SOCIAL. FORMAÇÃO PROFISSIONAL. ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LEGISLAÇÕES.	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)	SUDESTE
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NAS UNIDADES DE FORMAÇÃO ACADÊMICAS DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ	2015	ESTÁGIO SUPERVISIONADO; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; MEDIAÇÃO; SERVIÇO SOCIAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)	SUL
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	2016	IDENTIDADE PROFISSIONAL; ESTÁGIO SUPERVISIONADO; SERVIÇO SOCIAL; ENSINO-APRENDIZAGEM	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)	SUDESTE
A SUPERVISÃO DIRETA DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS SUPERVISORES DE CAMPO DA FAPEPE	2016	SERVIÇO SOCIAL. FORMAÇÃO PROFISSIONAL. SUPERVISOR DE CAMPO. SUPERVISÃO DE CAMPO. SUPERVISÃO DIRETA. ESTÁGIO SUPERVISIONADO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)	SUL
EDUCAÇÃO PERMANENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: UMA EQUAÇÃO POSSÍVEL?	2017	EDUCAÇÃO PERMANENTE; SERVIÇO SOCIAL; EXERCÍCIO PROFISSIONAL; ESTÁGIO SUPERVISIONADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	NORDESTE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL: A PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE A SUPERVISÃO DE CAMPO	2017	SERVIÇO SOCIAL; ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO; SUPERVISÃO DE CAMPO. PRODUÇÃO TEÓRICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	NORDESTE
A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO E O PROCESSO DE TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL	2018	SUPERVISÃO DE ESTÁGIO. ESTÁGIO SUPERVISIONADO. TRABALHO. SERVIÇO SOCIAL.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)	NORDESTE
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO EXPRESSÃO DOS IMPACTOS DO MUNDO DO TRABALHO: DETERMINANTES, LIMITES E POSSIBILIDADES	2018	SERVIÇO SOCIAL; ESTÁGIO SUPERVISIONADO; FORMAÇÃO; TRABALHO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS)	SUL

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PROCESSO DE SUPERVISÃO: APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO	2018	ESTÁGIO SUPERVISIONADO.; SUPERVISÃO DE ESTÁGIO.; FORMAÇÃO PROFISSIONAL.; SERVIÇO SOCIAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS FRANCA (UNESP)	SUDESTE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: QUESTÕES PARA O DEBATE	2019	PROJETO ÉTICO-POLÍTICO, DIRETRIZES CURRICULARES, FORMAÇÃO PROFISSIONAL, ESTÁGIO SUPERVISIONADO	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)	SUDESTE
A SUPERVISÃO NO ESTÁGIO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL: DILEMAS, CONTRADIÇÕES E AFETOS NO REAL DA ATIVIDADE	2020	SERVIÇO SOCIAL; ESTÁGIO SUPERVISIONADO; CLÍNICA DA ATIVIDADE; FORMAÇÃO PROFISSIONAL	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO (USF)	SUDESTE
DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL NO PROCESSO DE SUPERVISÃO DIRETA EM SERVIÇO SOCIAL	2020	SUPERVISÃO DIRETA EM SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO E TRABALHO PROFISSIONAL; ESTÁGIO SUPERVISIONADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	SUL
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: EM CENA A FORMAÇÃO PRESENCIAL EM MATO GROSSO	2021	SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMG)	CENTRO-OESTE
SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL: ESTUDO DOS IMPACTOS DO MUNDO DO TRABALHO NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL NOS ESTADOS DA REGIÃO SUL	2021	SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL; ESTÁGIO SUPERVISIONADO; FORMAÇÃO E TRABALHO PROFISSIONAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	SUL
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS EM BELÉM(PA): ESTUDO DA INTERFERÊNCIA DAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	2021	SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; ESTÁGIO SUPERVISIONADO; TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	NORTE
O ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL ENTRE VENTANIAS E BANZEIROS: NAVEGANDO DE MANAUS A PORTO ALEGRE	2021	FORMAÇÃO PROFISSIONAL; ESTÁGIO SUPERVISIONADO; SERVIÇO SOCIAL; PROCAD	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	NORTE

		AMAZÔNIA; COVID-19		
SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL: O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM FORTALEZA	2022	TRABALHO PRECARIZADO. MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. TRABALHO DOCENTE. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	NORDESTE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NA PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS RECORRENTES OU NOVOS DESAFIOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL?	2023	ESTÁGIO SUPERVISIONADO; SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; COVID-19.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	NORTE
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL ANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL: OS REBATIMENTOS NA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO CURRICULAR DAS/OS ALUNAS/OS DE GRADUAÇÃO DA PUC-RIO	2023	FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL; PROJETO ÉTICO-POLÍTICO; ENSINO REMOTO EMERGENCIAL; ESTÁGIO SUPERVISIONADO; SERVIÇO SOCIAL	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO)	SUDESTE

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no site do Catálogo da CAPES, apresentando dissertações relacionadas à formação profissional e ao estágio supervisionado em Serviço Social no Brasil.

APÊNDICE B

QUADRO II: PRODUÇÕES LOCALIZADAS DA REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL (1979-2024)

ANO	VOLUME E NÚMERO	TÍTULO DA PRODUÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR/A
2024	V. 147; N. 1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DA UNIDADE CURRICULAR ÉTICA PROFISSIONAL NA UNIFESP	ÉTICA; ÉTICA PROFISSIONAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; UNIDADE CURRICULAR; SERVIÇO SOCIAL; UNIFESP.	MELO, Luciana Maria Cavalcante; CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves; RODRIGUES, Terezinha de Fátima
		TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS HOSPITAIS UNIVERSITÁRIOS: IMPACTOS NAS RESIDÊNCIAS EM SAÚDE	HOSPITAL UNIVERSITÁRIO; TRABALHO; FORMAÇÃO; RESIDÊNCIAS EM SAÚDE	FERNANDES, Rafaela Bezerra; CASTRO, Marina Monteiro de Castro e; ZACARON, Sabrina Silva
		A INSTRUMENTALIDADE NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DO SERVIÇO SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL; INSTRUMENTALIDADE; FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL	ANDRADE, Mariana Alves de; GIANNA, Sergio Daniel
2023	V. 146; N. 3	LEITURAS DIRIGIDAS DE MARILDA IAMAMOTO: A ATUALIDADE E A RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO; MARILDA IAMAMOTO	LIMA, Rodrigo
2022	S/V; N. 143	“ESTÁGIO DE PÓS-GRADUAÇÃO” EM SERVIÇO SOCIAL NO SOCIOJURÍDICO: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES	ESTÁGIO DE PÓS-GRADUAÇÃO; SOCIOJURÍDICO; FORMAÇÃO E TRABALHO PROFISSIONAL	TEJADAS, Silvia (MP-RS); SILVA, Maria Liduína de Oliveira e(Unifesp); TEIXEIRA, Rodrigo José (UFF)
2021	S/V; N. 140	EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE RETROCESSOS E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL; CONTRARREFORMAS ; FORMAÇÃO PROFISSIONAL.	FARAGE, Eblin
2020	S/V; N. 138	O SERVIÇO SOCIAL NA INGLATERRA: A EXPERIÊNCIA DE UM ESTÁGIO DE PESQUISA	INGLATERRA; ESTÁGIO DE PESQUISA; SERVIÇO SOCIAL.	SOUZA, Bianca Ribeiro de; OLIVEIRA, Shirleny Pereira de Souza
2019	S/V; N. 134	RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO NO SERVIÇO SOCIAL: AÇÃO POLÍTICA DAS ENTIDADES ORGANIZATIVAS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL; SERVIÇO SOCIAL; RESISTÊNCIAS ATUAIS.	DUARTE, Janaína Lopes do N
2018				

2017				
2016	S/V; N. 125	CONJUNTURA, GÊNESE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: NOTAS RELACIONAIS ENTRE O SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO E O ESPANHOL	GÊNESE; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO; SERVIÇO SOCIAL ESPANHOL	GOIN, Mariléia; RENDUELES, César; PRATES, Jane Cruz
	N. 125	CAMINHOS DA FORMAÇÃO: OS DESAFIOS DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DE MIRACEMA DO TOCANTINS	ESTÁGIO; SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Maria Helena Cariaga (UFT); Maria José Antunes da Silva (UFT)
	S/V; N. 127	80 ANOS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: UMA TRAJETÓRIA DE RUPTURA COM O CONSERVADORISMO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL; SERVIÇO SOCIAL; PROJETOS PROFISSIONAIS	CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves
2015	S/V; N. 124	EXPRESSÕES DO CONSERVADORISMO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	SERVIÇO SOCIAL; CONSERVADORISMO; LUTA SOCIAL; PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL	BOSCHETTI, Ivanete
	S/V; N. 122	A PARTICULARIDADE DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; PRÁTICA PROFISSIONAL; DIMENSÃO INVESTIGATIVA	MORAES, Carlos Antonio de Souza
2014	S/V; N. 117	FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E GÊNERO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	SERVIÇO SOCIAL; GÊNERO; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; GRADUAÇÃO.	LIMA, Rita de Lourdes de
	S/V; N. 120	A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO	SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL; ENSINO SUPERIOR; FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	IAMAMOTO, Marilda Villela
		CONDIÇÕES SÓCIO-OCUPACIONAIS DO TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TRABALHO DOCENTE; ENSINO SUPERIOR; FORMAÇÃO PROFISSIONAL.	PINTO, Marina Barbosa
2013	S/V; N.114	A “VIAGEM DE VOLTA”: SIGNIFICADOS DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL	PESQUISA; SERVIÇO SOCIAL; PRÁTICA PROFISSIONAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL	MORAES, Carlos Antonio de Souza

2012				
2011	S/V; N. 105	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS EM TEMPOS DE CONTRARREFORMAS DO ENSINO SUPERIOR: O IMPACTO DAS MAIS RECENTES PROPOSTAS DO GOVERNO LULA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL; SERVIÇO SOCIAL; CONTRARREFORMA UNIVERSITÁRIA; PROGRAMA REUNI	CISLAGHI, Juliana Fiuza
	S/V; N. 108	FORMANDO TRABAJADORES SOCIALES EN SUECIA	FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL; PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN TRABAJO SOCIAL; TRABAJO SOCIAL EN SUECIA	MONTESINO, Norma
	S/V; N. 108	AS ENTIDADES DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO NA DEFESA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO	EDUCAÇÃO SUPERIOR; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; SERVIÇO SOCIAL.	SANTOS, Cláudia Mônica do; ABREU, Maria Helena Elpidio; MELIM, Juliana Iglesias
2010	S/V; N. 103	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA EM SERVIÇO SOCIAL INSERIDA NA ORDEM DO CAPITAL MONOPOLISTA	EDUCAÇÃO; ENSINO SUPERIOR; UNIVERSIDADE; SERVIÇO SOCIAL; PROJETO ÉTICO-POLÍTICO; MARXISMO	SILVA, Ricardo Silvestre da
	S/V; N. 104	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL FRENTE AOS DESAFIOS DA INTERVENÇÃO E DAS ATUAIS CONFIGURAÇÕES DO ENSINO PÚBLICO, PRIVADO E A DISTÂNCIA	DEMANDAS DO CAPITAL; CONFIGURAÇÕES DO ENSINO; MERCADO DE TRABALHO; PERFIL PROFISSIONAL	GUERRA, Yolanda
		CONFIGURAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS: DESAFIOS PARA A INTERVENÇÃO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL; CAMINHOS DO FAZER; HABILITAÇÃO TÉCNICO-OPERATIVA	OLIVEIRA, Isaura Isoldi de Mello Castanho e
2009	S/V; N. 99	A QUESTÃO ÉTICO-RACIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL; QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ROCHA, Roseli da Fonseca
2008	S/V; N. 96	PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	METODOLOGIA DE PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL; MÉTODOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS DE PESQUISA;	SIMÃO, Andréa Branco; SOUZA, Robson Sávio Reis

			FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
	S/V; N. 96	EDUCAÇÃO SUPERIOR E SERVIÇO SOCIAL: O APROFUNDAMENTO MERCANTIL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DE 2003	EDUCAÇÃO SUPERIOR; MERCANTILIZAÇÃO; FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL	PEREIRA, Larissa Dahmer
	S/V; N. 95	SERVIÇO SOCIAL EM PERNAMBUCO: PARTICULARIDADES DA FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS ANOS 1940 AOS 1980	SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; DESENVOLVIMENTO REGIONAL CAPITALISTA NO NORDESTE	VIEIRA, Ana Cristina de Souza
	S/V; N. 95	VISITANDO A HISTÓRIA: NOTAS SOBRE A TRAJETÓRIA DA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA PUCRS NA DIREÇÃO DA FORMAÇÃO QUALIFICADA DE PROFISSIONAIS E DOCENTES	SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; HISTÓRIA; FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA PUC/RS	MENDES, Jussara Maria Rosa; AGUINSKY, Beatriz G.; COUTO, Berenice Rojas
	S/V; N. 95	ABEPSS: A PERSPECTIVA DA UNIDADE DA GRADUAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL; UNIDADE ENTRE A GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO; PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	ABREU, Marina Maciel
2007				
2006				
2005				
2004	N. 80	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL: DESVENDANDO SIGNIFICADOS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL; ESTÁGIO SUPERVISIONADO; SUJEITOS DO PROCESSO DE SUPERVISÃO; IDENTIDADE PROFISSIONAL	Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira (UNESP)
	N.79	FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO BRASIL E A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL; DIRETRIZES CURRICULARES; ABEPSS; PROJETO PROFISSIONAL	MENDES, Jussara Maria Rosa; NOGUEIRA, Vera; COUTO, Berenice Rojas
		FORMAÇÃO E FAZER PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL:	FORMAÇÃO PROFISSIONAL; FAZER PROFISSIONAL;	NICOLAU, Maria Célia Correia

		TRABALHO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	ASSISTENTE SOCIAL; TRABALHO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
		VIOLÊNCIA, SERVIÇO SOCIAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	VIOLÊNCIA; SERVIÇO SOCIAL; FORMAÇÃO PROFISSIONAL	SILVA, José Fernando Siqueira da
2003				
2002				
2001				
2000				
1999	N. 61	A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL: PROCESSO PERMANENTE	NÃO CONSTA	JORGE, Maria Rachel Tolosa
1998				
1997				
1996				
1995	N. 47	DESAFIOS ATUAIS À FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	NÃO CONSTA	BASTOS, Maria Durvalina Fernandes
		A REFORMA CURRICULAR DE 1988 NO ENSINO DE GRADUAÇÃO DE SERVIÇO SOCIAL NA UNB: SUBSÍDIOS PARA DISCUSSÃO	NÃO CONSTA	FALEIROS, Vicente de Paula
1994	N. 45	ATITUDE INVESTIGATIVA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A FALSA DICOTOMIA	NÃO CONSTA	BATTINI, Odária
		O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE	NÃO CONSTA	Maria Dulce Silva (UFPI)
	N. 44	O ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO DO SERVIÇO SOCIAL: DEMANDAS E ALTERNATIVAS	NÃO CONSTA	MARTINELLI, Maria Lúcia (PUC-SP)
1993				
1992	N. 38	PRÁTICA DO SERVIÇO SOCIAL ESCOLAR: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR	NÃO CONSTA	BACKHAUS, Berenice Beatriz (ULBRA)
1991				
1990	N. 33	FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL DEL TRABAJADOR SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA GREMIAL	NÃO CONSTA	GARCÍA, Xanthis Suárez

	N. 32	FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CURRÍCULO DE SERVIÇO SOCIAL: REFERÊNCIAS PARA O DEBATE	NÃO CONSTA	COSTA, Suely Gomes
1989	N. 30	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE - PROCESSO HISTÓRICO E PERSPECTIVAS ATUAIS	NÃO CONSTA	LOPES, Josefa Batista
	N. 29	O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	NÃO CONSTA	Maria Herlinda Borges Oliva (UFPE)
1988				
1987	N. 24	A QUESTÃO DOS ESTÁGIO E O MERCADO DE TRABALHO	NÃO CONSTA	Ademir ALves da Silva (PUC-SP)
1986	N. 20	A POLÍTICA SOCIAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL	NÃO CONSTA	DIAS, Roberto Soares
1985				
1984	N. 15	A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DE SERVIÇO SOCIAL	NÃO CONSTA	AGUIAR, Antônio Geraldo
		FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS PARA UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR DO SERVIÇO SOCIAL	NÃO CONSTA	TONET, Ivo
		PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL	NÃO CONSTA	Laisa Regina Di Maio Campos Toledo (PUC-SP)
		REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A SUA REPERCUSSÃO NO SERVIÇO SOCIAL	NÃO CONSTA	CAVALCANTE, Tânia Lúcia Vasconcellos
		CONSIDERAÇÕES SOBRE A "PROPOSTA DE NORMATIZAÇÃO DO EXERCÍCIO DA SUPERVISÃO E CREDENCIAMENTO DE INSTITUIÇÕES - CAMPOS DE ESTÁGIO"	NÃO CONSTA	Elizabeth de Melo Rico (PUC-SP)
		A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS EXIGÊNCIAS DO SERVIÇO SOCIAL NO COTIDIANO DE SUA PRÁTICA	NÃO CONSTA	SOUZA, Maria Luísa de

		CONSIDERAÇÕES SOBRE A SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL	NÃO CONSTA	TOLEDO, Laisa Regina di Mario Campos (PUC-SP)
	N. 14	PROJETO E INVESTIGAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NO BRASIL DETERMINANTES HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS	NÃO CONSTA	CARVALHO, Alba Maria Pinho; BONETTI, Dilséa Adeodata; IAMAMOTO, Marilda Villela
1983				
1982	N. 8	REFLEXÕES SOBRE A COERÊNCIA DO DISCURSO E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL	NÃO CONSTA	COMUNE, Maria José Accorsi; RAMOS, Rosa Maria Boretti; DELGADO, Viviane Patrício
1981	N. 6	ANÁLISE GENÉTICA DAS IDEOLOGIAS E FORMAÇÃO DO TRABALHADOR SOCIAL	NÃO CONSTA	FERNANDES, Arturo
1980				
1979	N. 1	A POLÍTICA SOCIAL E A FORMAÇÃO PARA O SERVIÇO SOCIAL	NÃO CONSTA	COSTA, Maria das Dores

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C
ROTEIRO DE ENTREVISTA
COORDENADOR(A) DE ESTÁGIO/ SUPERVISOR(A) DOCENTE

- 1) Em quais períodos e currículos do curso de Serviço Social da UFPI você esteve como coordenador de estágio e supervisor acadêmico? Fale um pouco sobre como era o estágio e o processo de supervisão na época, seu significado e desafios.
- 2) Você percebeu mudanças no estágio supervisionado e no processo de supervisão no curso de Serviço Social da UFPI ao longo das reformulações curriculares? Fale um pouco sobre isso.
- 3) Enquanto coordenador(a) de estágio, quais os principais desafios você enfrentou na organização do estágio supervisionado nas instituições campo de estágio? Houve dificuldade de conciliar as exigências dos campos de estágio com os objetivos pedagógicos do curso?
- 4) Quais foram as principais demandas e expectativas colocadas aos(as) estagiários(as) pelos campos de estágio ao longo dos diferentes currículos, e de que maneira essas exigências estavam alinhadas com as transformações e dinâmicas do mercado de trabalho do assistente social na época?
- 5) O processo de redemocratização do Brasil e o avanço do neoliberalismo tiveram impacto na organização do estágio supervisionado nas instituições conveniadas à UFPI durante o seu período de coordenação? Se sim, de que maneira?
- 6) Você acha que o curso de Serviço Social da UFPI enfrentou desafios para consolidar o estágio supervisionado como um espaço de formação crítica? Se sim, quais foram esses desafios e como foram enfrentados?

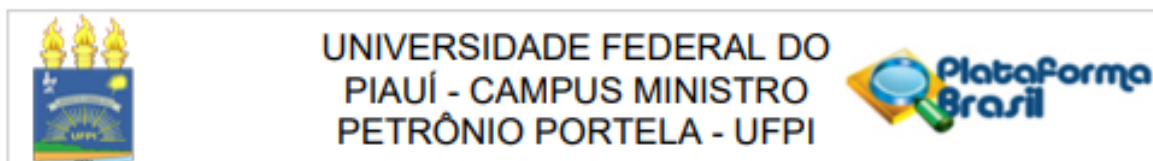
**ROTEIRO DE ENTREVISTA
SUPERVISOR(A) DE CAMPO**

- 1) Em que períodos você atuou como supervisor(a) de campo de estágio do curso de Serviço Social da UFPI? Fale um pouco sobre o que levou você a atuar como supervisor(a) e os desafios do processo de supervisão.
- 2) Quais eram as principais demandas impostas aos estagiários na instituição onde você atuou como supervisor de campo e como essas demandas se alinhavam com as dinâmicas do mercado de trabalho do assistente social?
- 3) Quais eram as principais dificuldades enfrentadas pelos estagiários no campo de estágio?
- 4) Como você percebeu a relação entre a teoria ensinada na universidade e a prática vivenciada pelos estagiários nas instituições de campo? Houve desafios para conciliar essas duas dimensões?
- 5) O processo de redemocratização do Brasil e o avanço do neoliberalismo tiveram impacto na supervisão de estágio na instituição que você atua/atuava?
- 6) De que maneira o estágio supervisionado se relacionava com as necessidades e realidades das instituições onde os estagiários estavam inseridos? Houve a necessidade de adaptações?
- 7) Na sua percepção, o estágio supervisionado foi capaz de preparar os estagiários para os desafios do mercado de trabalho e da prática profissional do assistente social? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTAGIÁRIO(A)

- 1) Quando e onde você realizou o seu estágio supervisionado no curso de Serviço Social? Fale um pouco sobre como foi a realização do seu estágio, as expectativas, desafios e aprendizados.
- 2) Como você percebe a relação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e a prática vivenciada durante o estágio? Houve algum desafio ou facilidade em utilizar desses conhecimentos?
- 3) Quais as principais ações você desenvolveu durante o seu estágio supervisionado? As demandas da universidade e da instituição eram compatíveis?
- 4) Como foi o processo de supervisão no seu estágio? Fale um pouco sobre a supervisão acadêmica e supervisão de campo e sua contribuição para o seu processo de aprendizagem.
- 5) Como você avaliaria a atuação dos assistentes sociais na instituição onde você estagiou? De que maneira o estágio contribuiu para a sua preparação para o exercício da profissão?
- 6) Quais desafios você encontrou durante o estágio supervisionado e como as condições institucionais (tanto da universidade quanto das instituições de estágio) impactaram sua experiência?
- 7) As mudanças políticas, econômicas e sociais durante o período em que você realizou seu estágio impactaram sua formação e os desafios enfrentados no estágio? Se sim, de que maneira?
- 8) Na sua opinião, o estágio supervisionado contribuiu para uma formação crítica e profissional?

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (1976-2012)

Pesquisador: DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87653425.8.0000.5214

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.644.751

Apresentação do Projeto:

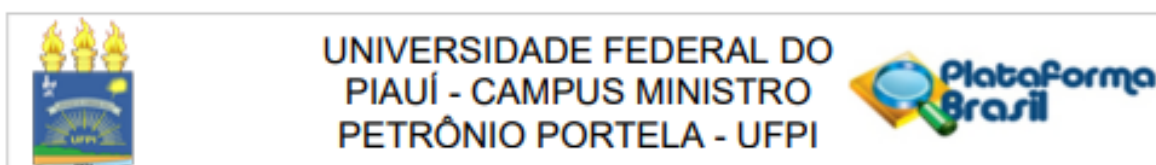
Este parecer refere-se a análise de resposta às pendências, emitidas pelo CEP/UFPI no parecer número 7.561.775, em 12/05/2025.

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado "A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (1976-2012)", que tem como pesquisadora responsável DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO e como equipe de pesquisa Sofia Laurentino Barbosa Pereira.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a pesquisadora apresenta como justificativa, retirada do TCLE: "A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a trajetória histórica do estágio supervisionado no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí, essencial para identificar os avanços e desafios que marcaram a formação profissional. Além disso, busca analisar os elementos que contribuíram para a construção de uma prática alinhada aos princípios da profissão. Dessa forma, a investigação proposta não apenas promove uma análise crítica sobre o tema, mas também fortalece as reflexões na área do Serviço Social, destacando seu papel estratégico na consolidação da identidade profissional e no resgate da trajetória da formação e do estágio supervisionado".

É indicada, no documento Informações Básicas, a utilização da seguinte metodologia: "A pesquisa será documental, bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa, pois a interpretação dos dados desempenha um papel central na análise (Gil, 2008). Classifica-se

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI -Bloco da Pró-Reitoria de Administração -
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)2222-4824 **Fax:** (86)3215-5510 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



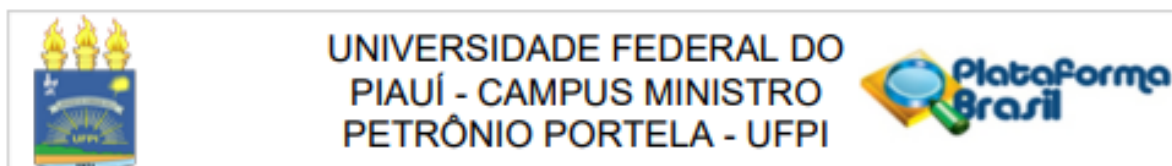
Continuação do Parecer: 7.644.751

como explicativa, por aprofundar o conhecimento sobre o estágio curricular obrigatório no curso de Serviço Social da UFPI, desde sua criação em 1976 até o penúltimo currículo, em 2012. [...] Para legitimar o conhecimento produzido, a pesquisa utilizará dados primários e secundários. Os primários serão obtidos por meio de entrevistas, enquanto os secundários incluirão documentos institucionais e outras fontes bibliográficas. [...] O estudo será realizado na Universidade Federal do Piauí (UFPI), criada pela Lei nº 5.528, de 12 de novembro de 1968. Os participantes são escolhidos intencionalmente, considerando sua experiência direta com os diferentes currículos do curso. O estudo incluirá: Coordenadores(as) de estágio e supervisores(as) acadêmicos(as): Professores(as) responsáveis pela supervisão de estágio. Supervisores(as) de campo: Assistentes sociais que acompanham estagiários(as) nos campos de atuação. Estagiários(as): Alunos(as) que vivenciaram o estágio supervisionado em diferentes currículos. A seleção desses sujeitos visa compreender as transformações nas práticas de estágio, o impacto das diretrizes curriculares e os desafios enfrentados ao longo do tempo (Minayo, 2002). A coleta de dados seguirá três etapas: Pesquisa bibliográfica e documental: Análise de documentos institucionais, currículos e planos de curso armazenados no drive do Programa "Memória do Serviço Social no Piauí". Também serão consultadas produções acadêmicas sobre o estágio e a supervisão em Serviço Social. Análise dos documentos: Identificação e interpretação crítica das fontes, considerando que os documentos são construções sociais e históricas Entrevistas: Realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos selecionados, permitindo uma análise aprofundada das trajetórias e experiências vivenciadas ao longo dos currículos do curso. [...].

Não há informações sobre as formas de recrutamento dos participantes.

São indicados os seguintes critérios de inclusão: "COORDENADORES (AS) DE ESTÁGIO E SUPERVISORES (AS) ACADÊMICOS: Professor(a) vinculado à UFPI; Ter atuado como coordenador(a) de estágio e/ou supervisor(a) acadêmico no curso de serviço social da UFPI; Ter atuado durante o período de vigência de pelo menos um dos currículos; Aceitar participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE); SUPERVISORES(AS) DE CAMPO: Ter atuado como supervisor(a) de campo no curso de serviço social da UFPI; Ter atuado durante o período de vigência de pelo menos um dos currículos; Aceitar participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE); ESTAGIÁRIOS(AS): Ter sido estagiário do curso de Serviço Social da UFPI; Ter sido estagiário durante o período de vigência de um dos currículos; Ter se graduado em Serviço

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI -Bloco da Pró-Reitoria de Administração -
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)2222-4824 **Fax:** (86)3215-5510 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 7.644.751

Social na UFPI; Aceitar participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)".

São indicados os seguintes critérios de exclusão: "COORDENADORES (AS) DE ESTÁGIO E SUPERVISORES (AS) ACADÊMICOS: Ter sido apenas professor(a) substituto(a) na UFPI; Professor(a) que não atuou como coordenador(a) de estágio ou supervisor(a) acadêmico no curso de Serviço Social da UFPI; Não ter aceitado participar da pesquisa e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). SUPERVISORES(AS) DE CAMPO: Não ter atuado como supervisor(a) de campo no curso de Serviço Social da UFPI; Não aceitou participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE); ESTAGIÁRIOS(AS): Não concluiu o estágio supervisionado em Serviço Social na UFPI; Não concluiu a graduação em Serviço Social na UFPI; Não aceitou participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)".

Foi estabelecida para a pesquisa uma amostra de 10 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora aponta como objetivos da pesquisa:

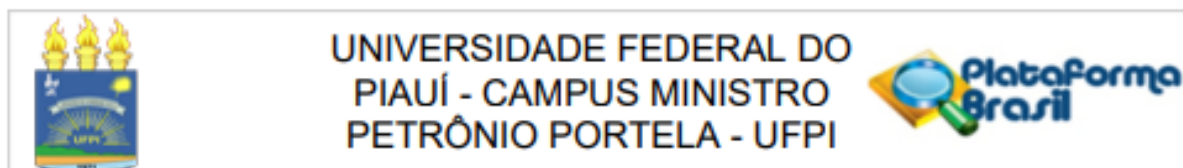
Objetivo Primário:

"Reconstruir a trajetória do estágio supervisionado no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí, no período de 1976 a 2012, evidenciando suas transformações históricas, curriculares e institucionais, bem como os desafios e significados atribuídos à supervisão ao longo desse processo".

Objetivos Secundários:

- "- Analisar os marcos históricos, teórico-metodológicos e institucionais que contribuíram para a trajetória do Curso de Serviço Social da UFPI, desde sua criação em 1976 até 2012;
- Investigar as transformações curriculares e pedagógicas do curso de Serviço Social da UFPI, destacando o papel do Estágio Supervisionado como eixo articulador entre teoria e prática e sua relação com as mudanças no trabalho do assistente social no Piauí, considerando as demandas institucionais, as condições de inserção profissional e os desafios da formação crítica diante das transformações no mundo do trabalho;
- Investigar os significados atribuídos à Supervisão de Estágio no Curso de Serviço Social da UFPI, considerando as condições institucionais, os desafios enfrentados pelos(as) supervisores(as), às demandas impostas aos(as) estagiários(as) e como essas demandas variaram ao longo dos currículos;

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI -Bloco da Pró-Reitoria de Administração -
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)2222-4824 **Fax:** (86)3215-5510 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 7.644.751

- Identificar como as políticas educacionais, como o Currículo Mínimo de 1982 e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, dialogaram com as particularidades do Curso de Serviço Social da UFPI e influenciaram a organização e os objetivos do Estágio Supervisionado".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

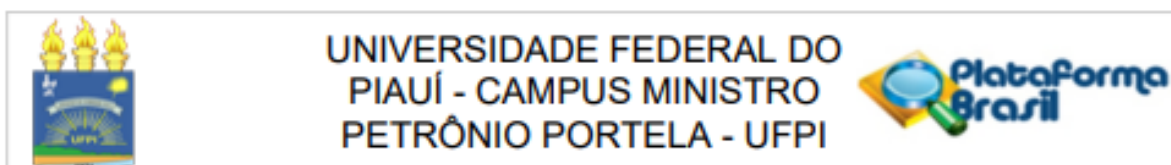
A pesquisadora aponta como riscos e benefícios da pesquisa, retirados do TCLE:

Riscos: "Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: em relação à parte

documental, o principal risco é a possibilidade de interpretação inadequada dos documentos, o que pode levar a conclusões errôneas ou incompletas sobre a trajetória do curso e do estágio curricular. Para contornar esse risco, será adotada uma análise crítica e rigorosa dos documentos, com consulta a diversas fontes complementares e, se necessário, a orientação de especialistas, garantindo uma interpretação contextualizada e precisa. No que diz respeito a pesquisa com seres humanos, o risco é que os participantes possam vivenciar desconforto emocional ou psicológico ao relembrar experiências da sua trajetória acadêmica e profissional durante as entrevistas. Para contornar esse risco, as entrevistas serão conduzidas de forma ética e respeitosa, permitindo que os participantes compartilhem apenas o que se sentirem à vontade, com total liberdade para interromper ou encerrar a entrevista a qualquer momento. Além disso, será garantido o sigilo das informações fornecidas e o respeito à privacidade dos participantes. Outro risco relacionado à parte das entrevistas refere-se à exposição de dados pessoais. Para mitigar esse risco, asseguraremos o anonimato dos participantes, garantindo que todas as informações coletadas serão tratadas com confidencialidade. As gravações e transcrições serão armazenadas de maneira segura, sem identificação direta dos participantes".

Benefícios: "Os benefícios diretos para os participantes incluem a oportunidade de contribuir para o avanço do conhecimento sobre a história e a trajetória do curso de Serviço Social da UFPI, além de possibilitar que suas experiências sejam reconhecidas e valorizadas no contexto acadêmico. Indiretamente, os participantes poderão refletir sobre sua formação profissional, o que pode representar um benefício emocional e profissional. Além disso, a pesquisa poderá proporcionar uma visibilidade mais ampla das trajetórias dos participantes e do impacto histórico do curso e do estágio curricular na formação dos profissionais da área".

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI - Bloco da Pró-Reitoria de Administração -
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)2222-4824 **Fax:** (86)3215-5510 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 7.644.751

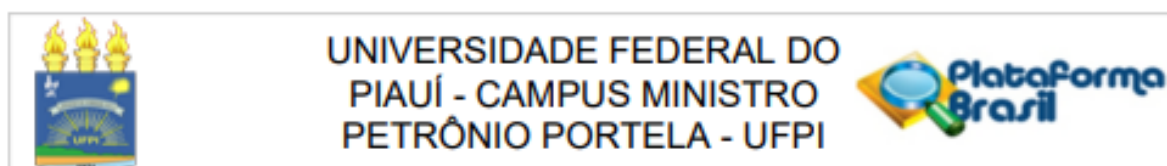
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível e relevante, com necessidade de adequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto: Encontra-se datada e assinada pela pesquisadora responsável e pela coordenadora do programa ao qual é vinculada;
- Carta de encaminhamento: Está devidamente assinada pela pesquisadora responsável;
- Projeto de pesquisa completo: Está devidamente anexado;
- TCLE: O título está igual ao apresentado no projeto; há informação de que serão assinadas duas vias; a numeração das páginas não está correta; o TCLE está redigido em linguagem clara e acessível; estão presentes os dados do CEP da UFPI, com endereço, telefone, horário de atendimento; está presente o número de telefone, mas não o email e o endereço da pesquisadora responsável; as assinaturas do TCLE não estão em página separada do restante do texto; apresenta o objetivo; a justificativa está explicitada de maneira adequada; os procedimentos metodológicos que se referem especificamente à participação do convidado estão explicados adequadamente; os riscos para os participantes estão informados de maneira adequada; as formas de contornar os riscos para os participantes estão informadas de maneira adequada; os benefícios estão informados de maneira adequada; os riscos e benefícios estão redigidos no TCLE da mesma maneira que no Projeto; está informada a garantia de acesso aos resultados; está informada a garantia de liberdade de participação; está informada a garantia da manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes; está explicitada a garantia do ressarcimento de despesas e de indenização diante de danos.
- Autorização institucional (Carta de Anuência): Foi apresentada autorização institucional assinada pela Chefe do Departamento de Serviço Social da UFPI.
- Declaração dos Pesquisadores: Está presente e assinada pelas pesquisadoras envolvidas.
- Currículo Lattes: Estão presentes os Currículos atualizados das pesquisadoras.
- Instrumento de coleta: Foram apresentados instrumentos de coleta de dados adequados a cada grupo de participantes.
- Cronograma: As informações do cronograma estão uniformizadas em todos os documentos em que aparecem.
- Orçamento: As informações do orçamento estão uniformizadas em todos os documentos em que aparecem.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI - Bloco da Pró-Reitoria de Administração -
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)2222-4824 **Fax:** (86)3215-5510 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 7.644.751

Recomendações:

É necessário que a pesquisadora atente para que, no TCLE, os campos para assinaturas não estejam em página separada do restante do texto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Na versão anterior, existia a seguinte lista de pendências:

1 - É necessário explicar a forma de recrutamento dos informantes, ou seja, como serão recrutados para participar da pesquisa? Como serão contatados? Qual será a abordagem?

Análise do CEP: Pendência sanada. A pesquisadora agora informa que "A seleção dos participantes será realizada por meio da técnica de amostragem em bola de neve. O processo se iniciará com o contato da atual coordenadora do curso de Serviço Social da UFPI, que indicará docentes, ex-docentes e estagiários(as) que atuaram em diferentes currículos do curso. Os participantes serão contatados inicialmente por e-mail ou mensagem via WhatsApp, com uma apresentação da pesquisa, seus objetivos e um convite para participação voluntária".

2 - Nos documentos do protocolo, foi identificado apenas um registro do TCLE a ser aplicado a todos os participantes. Solicita-se que sejam elaborados diferentes tipos de TCLE, contemplando as especificidades dos diferentes grupos de participantes que serão recrutados (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 15).

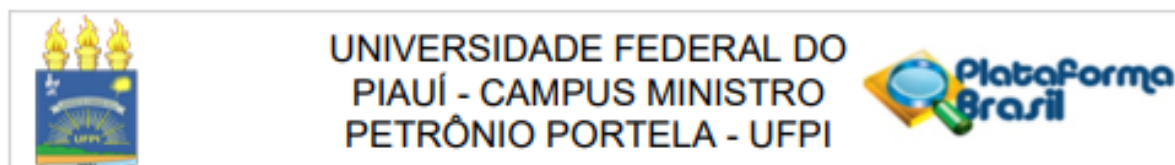
Análise do CEP: Pendência sanada. A pesquisadora anexou três diferentes TCLEs: um para coordenadores de estágio e supervisores acadêmicos; um para supervisores de campo e outro para estagiários.

3 - Considerando as especificidades dos diferentes grupos de participantes, devem ser previstos, no TCLE, riscos e benefícios que atendam para essas diferenças.

Análise do CEP: Pendência sanada. Cada TCLE anexado apresenta riscos e benefícios específicos.

4 - A numeração das páginas do TCLE deve ser corrigida, conforme o formato 1-n, 2-n, 3-n...n-n, sendo n o número total de páginas.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI -Bloco da Pró-Reitoria de Administração -
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)2222-4824 **Fax:** (86)3215-5510 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 7.644.751

Análise do CEP: Pendência sanada. A numeração de páginas foi corrigida.

5 - O TCLE deve trazer, de forma explícita, os meios de contato com a pesquisadora responsável (endereço, e-mail e telefone), conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VIII. Assim, devem ser informados, no TCLE, além do telefone, a informação do endereço (o profissional ou da instituição à qual a pesquisadora é vinculada) e email.

Análise do CEP: Pendência sanada. As informações foram acrescentadas.

Realizada a análise da documentação anexada e não tendo sido constatadas outras inadequações, o protocolo de pesquisa encontra-se apto para aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. Os relatórios compreendem meio de acompanhamento pelos CEP, assim como outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação". Os modelos de relatórios que devem ser utilizados encontram-se disponíveis na homepage do CEP/UFPI (<https://www.ufpi.br/orientacoes-cep>).

Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI -Bloco da Pró-Reitoria de Administração -
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)2222-4824 **Fax:** (86)3215-5510 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAÚÍ - CAMPUS MINISTRO
PETRÔNIO PORTELA - UFPI**

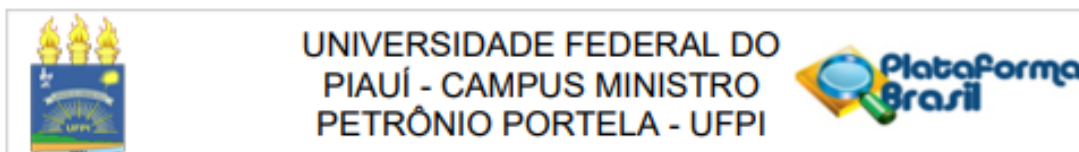


Continuação do Parecer: 7.644.751

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2523905.pdf	12/05/2025 18:09:32		Aceito
Outros	Carta_Resposta_ao_Comite_de_Etica_e_m_Pesquisa_da_UFPI_assinado.pdf	12/05/2025 18:09:03	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADOVERSAO2.pdf	12/05/2025 18:07:34	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECOORDENADORES.pdf	12/05/2025 18:06:03	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEESTAGIARIOS.pdf	12/05/2025 18:05:35	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLESUPERVISORES.pdf	12/05/2025 18:05:09	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_assinado_assinado.pdf	07/04/2025 11:38:08	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito
Outros	InstrumentodeColetadeDados.pdf	07/04/2025 11:36:23	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito
Outros	CURRICULOSOFA.pdf	07/04/2025 11:33:54	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito
Outros	CURRICULODAFNE.pdf	07/04/2025 11:33:14	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	07/04/2025 11:31:03	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	07/04/2025 11:27:07	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_de_encaminhamento_assinado_assinado.pdf	07/04/2025 11:25:53	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	07/04/2025 11:22:30	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_dos_pesquisadores_assinado_assinado.pdf	07/04/2025 11:19:07	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/03/2025 10:27:38	DAFNE DIAS LAGES MONTEIRO	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI -Bloco da Pró-Reitoria de Administração -
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)2222-4824 **Fax:** (86)3215-5510 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 7.644.751

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 16 de Junho de 2025

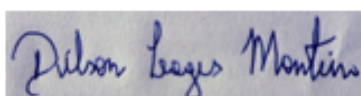
Assinado por:
HILRIS ROCHA E SILVA
 (Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI -Bloco da Pró-Reitoria de Administração -
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)2222-4824 **Fax:** (86)3215-5510 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

**DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO**

Eu, Dílson Lages Monteiro, CPF nº. 517.389.023-15, graduado em Letras pela Universidade Estadual do Piauí e Especialista em Revisão de Textos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, DECLARO, para os devidos fins, que realizei a revisão ortográfica, gramatical e de normas e técnicas da ABNT da dissertação de mestrado A Trajetória Histórica do Estágio Supervisionado no Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí (1976-2012), de responsabilidade de Dafne Dias Lages Monteiro

Teresina, 13 de janeiro de 2025.



ASSINATURA DO REVISOR