



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MELISSA FERREIRA PORTES

**O ESTÁGIO E A SUPERVISÃO NO PROCESSO FORMATIVO
DOS ASSISTENTES SOCIAIS:
A CENTRALIDADE EM QUESTÃO**

Londrina
2016

MELISSA FERREIRA PORTES

**O ESTÁGIO E A SUPERVISÃO NO PROCESSO FORMATIVO
DOS ASSISTENTES SOCIAIS:
A CENTRALIDADE EM QUESTÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Mabel Mascarenhas Torres.

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Portes, Melissa Ferreira.

O ESTÁGIO E A SUPERVISÃO NO PROCESSO FORMATIVO DOS ASSISTENTES SOCIAIS : a centralidade em questão / Melissa Ferreira Portes. - Londrina, 2016. 292 f.

Orientador: Mabel Mascarenhas Torres.

Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Serviço Social, Formação Profissional, Estágio Supervisionado, Supervisão de Estágio. - Tese. I. Mascarenhas Torres, Mabel. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

MELISSA FERREIRA PORTES

**O ESTÁGIO E A SUPERVISÃO NO PROCESSO FORMATIVO DOS
ASSISTENTES SOCIAIS:
A CENTRALIDADE EM QUESTÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Mabel M. Torres
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Fátima Grave Ortiz
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Profa. Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva
Oliveira
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Profa. Dra. Odária Battini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Vera Lúcia Tieko Suguihiro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 05 de agosto de 2016.

PORTES, Melissa Ferreira. **O Estágio e a Supervisão no Processo Formativo dos Assistentes Sociais**: a centralidade em questão. 2016. 292 p. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo o estágio supervisionado no processo formativo dos Assistentes Sociais. O problema de pesquisa analisou se o estágio supervisionado, indicado como componente curricular nos PPC's, tem centralidade na formação dos Assistentes Sociais. Para tanto, identificou-se como as Unidades de Ensino reconhecem o estágio supervisionado no Projeto Político Pedagógico dos cursos de Serviço Social. A metodologia foi composta por passos metodológicos. O primeiro: a revisão de literatura apresentando a profissão e a formação profissional do assistente social, indicando as diferentes concepções de estágio e de supervisão que revelaram as permanências e rupturas. O segundo passo foi a pesquisa de campo que foi organizada em dois momentos. Primeiro a pesquisa documental através do levantamento *online* dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Serviço Social das Unidades de Ensino Superior do Estado do Paraná, suas respectivas estruturas curriculares e o regulamento de estágio. A segunda fase consistiu em contato via e-mail dirigido às coordenações dos cursos para solicitação dos documentos anteriormente citados e autorização do manuseio. Quatro escolas aceitaram participar da pesquisa e passaram a compor a amostra. O terceiro passo foi a aproximação com os sujeitos envolvidos no processo de estágio e de supervisão: estagiários, supervisores de campo e supervisores acadêmicos. O instrumento definido para a coleta de dados foi a entrevista coletiva com supervisores acadêmicos e estagiários do terceiro e do quarto ano e oficinas com os supervisores de campo. Participaram dessa fase 139 estagiários; 12 supervisores acadêmicos e 30 supervisores de campo. A pesquisa revelou que a produção de conhecimento existente sobre a temática, pela ausência de tradição de pesquisa, congrega poucos pesquisadores. Verificou-se um hibridismo na compreensão do estágio com predominância no entendimento do estágio como treinamento; como o “lugar” do ensino da profissão, a partir da apropriação e desenvolvimento de habilidades e competências profissionais com ênfase no saber fazer instrumental. Nas propostas curriculares o estágio é ofertado como componente curricular no formato de disciplina. O estágio supervisionado e a supervisão de estágio são tomados como sinônimos, principalmente na forma de apresentação das ementas das disciplinas, indicando também que o estágio não assume centralidade no processo formativo de acordo com a lógica curricular construída pela ABEPSS. Embora os projetos pedagógicos dos cursos e os sujeitos entrevistados tomem como referência a direção que está preconizada nas Diretrizes Curriculares, identificou-se que essa preocupação é apenas formal, pois tal hegemonia não aparece em relação à apropriação que os tais sujeitos fazem da concepção de formação profissional, de estágio e de supervisão. A potencialidade da supervisão enquanto processo pedagógico e formativo fica subsumida na medida em que ela tem sido conduzida muito mais por um caráter tecnicista, burocrático e imediatista. A aproximação da discussão com o estágio explicitou a precarização das condições de trabalho dos profissionais e a fragilização teórico-metodológica da formação profissional.

Palavras-Chave: Serviço Social. Formação profissional. Estágio supervisionado. Supervisão de estágio.

PORTES, Melissa Ferreira. **Stage and Supervision in Formative Process of Social Workers: Question centeredness.** 2016. 292 f. Thesis (Doctoral degree in Social Work and Social Policy) - State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

This thesis has as object the supervised internship in the graduating process of social workers. The research problem analyzed if this supervised internship, indicated as a curricular component in the PPCs (Course Pedagogical Projects), has centrality in the graduation of social workers. For that, it was identified how the teaching unities recognize the supervised internship in the Political Pedagogical Project in social work graduations. Three methodological steps composed the methodology. First: literature revision presenting the profession and the professional graduation of the social worker, indicating the different conceptions of internship and supervision that revealed the continuities and ruptures. Second step: field research that was organized in two moments. First, the documental research through online collection of the political pedagogical projects of Social Work graduation courses in Superior Education of the state of Parana, their respective curricular structures and internship regulation. Second phase consisted in e-mail contacting the courses coordination teams to require the previously quoted documents and authorization for its handling. Four schools accepted to participate on the research and started to compose the sample. The third step was the approximation to the subjects involved in the internship and supervision process: interns, field supervisors and academic supervisors. The instrument defined for the data collection was collective interview with academic supervisors and interns from third and fourth years and workshops with the field supervisors. 139 interns participated on this phase, along with 12 academic supervisors and 30 field supervisors. The research showed that the existing knowledge production on the theme, for the absence of research tradition, congregates very few researchers. A hybridism was verified in the comprehension of the internship with predominance of internship understood as a training; as the "place" of teaching of the profession, starting from the appropriation and development of abilities and professional skills with emphasis on the instrumental "know-how". In the curricular propositions, internship is offered as a curricular component in a discipline format. Supervised internship and internship supervising are taken as synonyms, especially in the way of presenting the discipline menus, also indication that the internship does not assume centrality in the forming process according to the curricular logic constructed by ABEPSS. Although the courses pedagogical projects and the interviewed subjects take as reference the direction that is preconized in the Curricular Guidelines, it was identified that this worry is only formal, for such hegemony does now show in relation to the appropriation that these subjects do of the conception of profession graduation, internship and supervision. The potentiality of supervision as a pedagogical and graduation process is subsumed as it has been conducted much more for a technical, autocratic and immediatist. The approximation of the discussion with the internship explained the precariousness of work condition of the professionals and the methodological and theoretical fragility in the professional graduation.

KeyWords: Social Work. Professional Graduation. Supervised Internship. Internship Supervision.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 01 – Levantamento da produção publicada sobre estágio supervisionado e supervisão de estágio em Serviço Social.....	14
Quadro 02 – Normativa do Ministério da Educação em relação ao estágio supervisionado	89
Quadro 03 – O estágio supervisionado e a supervisão nas regulamentações da formação profissional do assistente social - ABEPSS	91
Quadro 04 – O estágio supervisionado e a supervisão nas regulamentações profissionais do assistente social - CFESS.....	96
Quadro 05 – Distribuição das IES que mantém Cursos de Serviço Social Presencial no Estado do Paraná	124
Quadro 06 – Distribuição dos componentes curriculares relacionados ao estágio supervisionado e ao processo de supervisão	131
Quadro 07 – Distribuição das ementas das disciplinas de estágio supervisionado	137
Quadro 08 – Ementas das disciplinas que tratam da supervisão acadêmica	150
Quadro 09 – Distribuição das disciplinas que tratam do ensino da supervisão e respectivas ementas	153
Quadro 10 – Relação de bibliografias indicadas na área de estágio e supervisão.....	155
Quadro 11 – Localização geográfica das IES	163
Quadro 12 – Ano de criação da IES e do curso de Serviço Social	164
Quadro 13 – Tempo de integralização do curso e Sistema Acadêmico.....	164
Quadro 14 – Período de oferta dos cursos e as respectivas cargas horárias.....	165
Quadro 15 – Tempo de formação dos Supervisores.....	166
Quadro 16 – Objetivos dos cursos de Serviço Social	183
Quadro 17 – Perfil do egresso	194
Quadro 18 – Informações sobre a supervisão de estágio extraídas do PPP dos cursos.....	198
Figura 01 – Distribuição das Escolas no Paraná.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAS	Associação Brasileira de Assistentes Sociais
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ACB	Associação Católica Brasileira
APAS	Associação Profissional de Assistentes Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais
CEDEPSS	Centro de Pesquisa e Documentação em Serviço Social
CEAS	Centro de Estudos e Ação Católica
CEUCLAR	Centro Universitário Claretiano
CFAS	Conselho Federal de Assistentes Sociais
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Conselho Regional de Assistentes Sociais
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
DC	Diretrizes Curriculares
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
ESS-UFRJ	Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro
FACEMED	Faculdade Educacional de Medianeira
FACEOPAR	Faculdade Centro Oeste
FAG	Faculdade Guairacá
FAMMA	Faculdade Metropolitana de Maringá
FAMPER	Faculdade de Ampere
FANP	Faculdade do Noroeste Paranaense
FAPI	Faculdade São Judas Tadeu
FEATI	Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti
FESPPR	Faculdade de Educação Superior do Paraná
IES	Instituição de Ensino Superior
ITECNE	Faculdade Itecne de Cascavel

JCB	Juventude Católica Brasileira
JFC	Juventude Feminina Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OEA	Organização dos Estados Americanos
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PNE	Política Nacional de Estágio
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SESu	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFAS	Unidades Formadoras Acadêmicas
UBC	Universidade Braz Cubas
UCISS	União Católica Internacional de Serviço Social
UCP	Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIBRASIL	Centro Universitário Autônomo do Brasil
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNICESUMAR	Centro Universitário de Maringá
UNIDERP	Universidade Anhanguera
UNIGUAÇU	Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu
UNILA	Universidade Federal de Integração Latino-americana

UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISEB	Centro Universitário Uniseb
UNIP	Universidade Paulista
UNIPAR	Universidade Paranaense
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A PROFISSÃO DE SERVIÇO SOCIAL E O PROCESSO FORMATIVO DOS ASSISTENTES SOCIAIS	22
1.1 A TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DA PROFISSÃO DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: GÊNESE, RENOVAÇÃO E O SERVIÇO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE.....	24
2 O ESTÁGIO E O PROCESSO DE SUPERVISÃO: continuidades e rupturas	70
2.1 MARCO REGULATÓRIO DO ESTÁGIO E DA SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL	88
2.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS REGULAMENTAÇÕES DA FORMAÇÃO E DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL – ABEPSS E CFESS	91
3 AS ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL DO ESTADO PARANAENSE: o estudo dos projetos pedagógicos, da proposta curricular e do “lugar” ocupado pelo estágio e pela supervisão	102
3.1 CURRÍCULO: CAMPO EM DISPUTA.....	103
3.2 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS	109
3.3 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA ABEPSS E A LÓGICA CURRICULAR EM CURSO	113
3.4 CARTOGRAFIA DAS ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DO PARANÁ QUE OFERTAM ENSINO PRESENCIAL	124
3.4.1 MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS NO ESTADO DO PARANÁ	129
3.4.2 ANÁLISE DAS GRADES CURRICULARES COM OS RESPECTIVOS EMENTÁRIOS COM ÊNFASE NO ESTÁGIO E NA SUPERVISÃO: O CURRÍCULO OFICIAL E A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS.....	130
4 O PROTAGONISMO DOS SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO: o verso e o reverso da formação	162
4.1 DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	162

4.2	PERFIL DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL.....	163
4.3	PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	165
4.3.1	CARACTERIZAÇÃO DOS SUPERVISORES DE ESTÁGIO (DE CAMPO E ACADÊMICOS).....	166
4.3.2	RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	169
4.3.3	CARACTERIZAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS.....	179
4.4	OS OBJETIVOS DO CURSO, O PERFIL DO EGRESSO, A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O PROCESSO DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO.....	182
4.5	O PROCESSO DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO: OS REGULAMENTOS DE ESTÁGIO DOS CURSOS E A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS.....	198
4.5.1	ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS DOS SUJEITOS: INTERFACE COM OS MARCOS LEGAIS.....	208
4.6	O COTIDIANO DA SUPERVISÃO ACADÊMICA E DE CAMPO: A ORGANIZAÇÃO E A EXECUÇÃO	219
4.6.1	AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO	236
	CONCLUSÕES	242
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	251
	APÊNDICE A – Roteiro do questionário a ser aplicado aos supervisores de campo.....	260
	APÊNDICE B – Roteiro do questionário a ser aplicado aos supervisores acadêmicos.....	265
	APÊNDICE C – Roteiro do questionário a ser aplicado aos estagiários	269
	APÊNDICE D – Referências Bibliográficas indicadas nas disciplinas que realizam o acompanhamento do estágio supervisionado	270
	APÊNDICE E – Roteiro da entrevista grupal realizado com os estagiários	275
	APÊNDICE F – Roteiro da entrevista realizado com os supervisores de campo.....	276
	APÊNDICE G – Roteiro da entrevista realizada com os supervisores acadêmicos.....	277

ANEXO 01 – Grades curriculares dos cursos.....	278
ANEXO 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	289
ANEXO 03 – OFÍCIO- SOLICITAÇÃO DE ENVIO E MANUSEIO DA DOCUMENTAÇÃO RELACIONADA AO PROJETO PEDAGÓGICO E AO REGULAMENTO DE ESTÁGIO.....	291

INTRODUÇÃO

“Todo começo é difícil em qualquer ciência”

Karl Marx, 1968

Esta tese constitui-se do resultado da pesquisa intitulada “O estágio e a supervisão no processo formativo dos assistentes sociais: a centralidade em questão”, a qual problematizou o estágio e o processo de supervisão, tomando como referência a experiência construída pelos estagiários e supervisores de campo e acadêmicos no cotidiano da formação e do exercício profissional, no estado paranaense.

A pesquisa teve como objeto de estudo **o estágio supervisionado no processo formativo dos assistentes sociais**. Foi construída e reconstruída a partir dos múltiplos lugares que a pesquisadora vem ocupando no processo formativo dos assistentes sociais: a experiência como supervisora de campo, a experiência como docente e a experiência como supervisora acadêmica.

Outro aspecto importante decorreu do contato direto com os sujeitos envolvidos no processo de supervisão de estágio, supervisor de campo, supervisor acadêmico. Os contatos decorreram não só em sala de aula, mas também nos fóruns de supervisão, nos cursos de capacitação para os supervisores de campo¹, nas reuniões pedagógicas de planejamento da disciplina de estágio supervisionado, nos eventos e congressos organizados pela categoria profissional, os quais possibilitaram evidenciar algumas situações problemáticas em relação ao estágio e à supervisão, trazendo implicações decisivas na formação dos assistentes sociais, tomando como referência a realidade paranaense. Quais seriam essas situações?

- Dificuldades em garantir as condições éticas e técnicas para o exercício profissional que impacta na experiência de estágio;
- Professores em sua maioria contratados em regime horista que não dispõem de condições objetivas de trabalho que permitam realizar um

¹ O Departamento de Serviço Social da UEL, apresentou no biênio 2013-2014 uma proposta de educação permanente direcionado aos supervisores de campo, a partir de uma necessidade apresentada pelos supervisores acadêmicos do terceiro e do quarto ano, da qual a pesquisadora participou como professora colaboradora. Essa proposta foi intitulada “Indissociabilidade entre formação e exercício profissional: centralidade na capacitação de supervisores de estágio em Serviço Social”. Participaram da primeira edição do projeto sessenta e dois supervisores de campo, distribuídos em três turmas. O projeto em 2016 já está em sua segunda edição.

acompanhamento sistemático do estagiário, dificultando também a aproximação com as unidades concedentes de estágio;

- Supervisão indireta de estágio;
- Falta de uma proposta de educação permanente voltada aos supervisores de campo construída pela unidade de ensino;
- Fragilidade da unidade teórico-prática na condução da supervisão acadêmica;
- Dificuldades em reconhecer a supervisão como uma atribuição privativa profissional em decorrência da precarização das condições de trabalho dos profissionais, inscrevendo-se como uma ação que ocorre na sobrecarga de trabalho;
- Ausência de critérios para a escolha do professor para ser supervisor acadêmico.

Estas questões, aliadas à ausência de tradição de pesquisa na área do estágio e da supervisão, se comparado a outras áreas, evidenciadas durante o exercício da supervisão acadêmica quando se buscou subsídios reflexivos para analisar as situações concretas de estágio vividas no cotidiano, mobilizaram a pesquisadora para a necessidade de questionar como o estágio e a supervisão têm sido indicados no processo formativo dos assistentes sociais.

Assim, a presente tese apresenta-se como balizadora para reflexão do processo formativo dos assistentes sociais, que, segundo Netto (1996) não pode mais ser colocado apenas como um problema na preparação das novas gerações de profissionais, mas tem que incluir os milhares de assistentes sociais já diplomados, o que pressupõe formação profissional permanente.

O objeto dessa pesquisa é, portanto, tensionado e disputado politicamente quando se evidencia que o exercício da supervisão é mediado por condições objetivas e subjetivas de trabalho do assistente social. Condições estas que rebatem no processo de operacionalização e acompanhamento do estágio supervisionado, pois os campos de estágio, enquanto campos de trabalho dos assistentes sociais, são expressões do movimento da realidade social.

A disputa e a tensão também comparecem quando se reconhece a lógica mercantil impressa na política educacional do ensino superior que coloca em xeque uma formação crítica, politizada e propositiva, ficando o estágio e a supervisão esvaziados de um conteúdo pedagógico.

Estes foram os elementos encadeadores e desencadeadores para a proposição da tese defendida de que *o estágio supervisionado não tem centralidade no processo formativo dos assistentes sociais*, assim como para a construção do problema de pesquisa que é **analisar se o estágio supervisionado, identificado como componente curricular no projeto político pedagógico dos cursos, tem centralidade na formação dos Assistentes Sociais.**

O objetivo geral dessa pesquisa foi entender como as Unidades de Ensino reconhecem o estágio supervisionado no Projeto Político Pedagógico dos cursos de Serviço Social.

Para atingir esse objetivo, foram construídos passos metodológicos para a pesquisa que permitiram diferentes formas de aproximação ao objeto de estudo, bem como ao problema pesquisado.

Inicialmente, é importante esclarecer que o processo de pesquisa exige do pesquisador um questionamento constante da realidade na ânsia de descobrir o que não se sabe, de ampliar as análises que já foram inferidas e de projetar conhecimentos que contribuam para a alteração de uma determinada realidade.

Não se trata de produzir qualquer conhecimento, pois acredita-se que o ato de conhecer está carregado de uma intencionalidade o que implica uma análise crítica, criativa, propositiva do pesquisador sobre e na realidade social concreta. Para Setúbal (1995), a pesquisa precisa ser reconhecida pela sua dimensão processual, sistemática e vista como instrumento mediador das relações sujeito-objeto.

Investigar a realidade supõe tomá-la em sua totalidade e essência, por aproximações sucessivas. “Se os homens aprendessem imediatamente as conexões, para que serviria a ciência?” (MARX e ENGELS, carta de 27-6-1867).

Assim, as definições dos procedimentos metodológicos da pesquisa decorrem da forma como o pesquisador decide conhecer. Esta decisão demanda conhecimento acerca do objeto e as aproximações necessárias para o aprofundamento e análise das informações.

Para o desenvolvimento das diferentes aproximações do processo investigativo, o pesquisador deve tomar como referência um conjunto de procedimentos de investigação.

A metodologia desenhada para essa pesquisa é de natureza qualitativa. Minayo (1996) entende que essa abordagem é capaz

[...] de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 1996, p.10).

Para Minayo (1996) esse tipo de pesquisa responde a questões muito particulares. Trabalha com o universo de significados, valores, crenças, hábitos, comportamentos, motivos que não podem ser quantificados, exigindo uma análise mais profunda dos fenômenos.

O percurso metodológico construído nesta pesquisa foi concretizado tomando como referência alguns passos metodológicos. O primeiro foi a revisão de literatura que identificou a produção publicada sobre o estágio e a supervisão. Neste passo objetivou-se, através da pesquisa bibliográfica, apresentar a profissão e a formação profissional do assistente social no seu processo de historização, demarcando e debatendo sobre as diferentes concepções de estágio e de supervisão que revelaram as permanências e rupturas do estágio supervisionado. Este passo metodológico foi de suma importância para o reconhecimento do objeto, situando-o historicamente no processo formativo e analisando o modo como o estágio supervisionado tem sido “indicado” na formação.

A revisão de literatura permitiu evidenciar tendências presentes na formação em relação à concepção e condução do estágio supervisionado. O resultado dessa pesquisa apareceu nos dois primeiros capítulos desta tese.

Tomou-se como fontes básicas de referência para o levantamento dos dados e suas análises, as seguintes produções:

Quadro 01 – Levantamento da produção publicada sobre estágio supervisionado e supervisão de estágio em Serviço Social

Fontes	Processo de coleta de dos dados e material localizado
Banco de teses da CAPES	A coleta de dados foi desenvolvida no mês de março de 2014 através de consulta no site da Capes. Foram trinta e três programas consultados <i>on line</i> tomando como referência as informações disponibilizadas nas páginas de cada programa, particularmente em relação às teses produzidas, com exceção de uma dissertação por considerarmos o número expressivo de referências feita a esta pesquisa em outras produções acadêmicas e artigos científicos. A pesquisa foi realizada a partir do título, do resumo e das palavras-chave. Foram localizadas sete teses e uma dissertação.
Produções da Revista Serviço Social e Sociedade no período dos anos de 1980 a 2013 (com exceção dos números 60-61-63-69-79-82-84-93 que não foram localizadas).	A coleta dos dados foi realizada de duas formas: primeiro, consulta no catálogo impresso e <i>online</i> da editora sobre as produções do periódico e, posteriormente leitura dos artigos tomando como referência o título e as palavras-chave: formação profissional, estágio supervisionado, supervisão. Foram localizados doze artigos.
Produções da Revista Temporalis nos anos de 2000 a 2013.	A coleta dos dados foi realizada a partir da leitura dos artigos, tomando como referência o título e as palavras-chave: formação profissional, estágio supervisionado, supervisão. Foram encontrados oito artigos.
Produções da Revista Katálysis nos anos de 2000 a 2013.	A coleta dos dados foi realizada a partir da leitura dos artigos tomando como referência o título e as palavras-chave: formação profissional, estágio supervisionado, supervisão. Foram encontrados três artigos.
Produções da Coleção de Temas Sociais “Caderno da Série Verde” do CBCISS no período dos anos de 1965 a 1979.	A coleta dos dados foi realizada a partir da leitura dos artigos tomando como referência o título e as palavras-chave: formação profissional, estágio supervisionado, supervisão. Foram encontrados cinco artigos.
Produções da Revista Debates Sociais do CBCISS no período dos anos de 1965 a	A coleta dos dados foi realizada a partir da leitura dos artigos tomando como referência o título e as palavras-chave: formação profissional, estágio supervisionado,

2000	supervisão. Foram encontrados três artigos.
Produções dos Cadernos ABESS no período dos anos de 1986 a 1996.	A coleta dos dados foi realizada a partir da leitura dos artigos tomando como referência o título e as palavras-chave: formação profissional, estágio supervisionado, supervisão. Foram encontrados três artigos.
Anais dos CBAS, de 2010 e 2013	A coleta dos dados foi realizada a partir da leitura dos artigos tomando como referência o título e as palavras-chave: formação profissional, estágio supervisionado, supervisão. Foram localizados quarenta e nove artigos.
Anais dos ENPESS, de 2008 a 2012	A coleta dos dados foi realizada a partir da leitura dos artigos tomando como referência o título e as palavras-chave: formação profissional, estágio supervisionado, supervisão. Foram localizados quarenta e sete artigos.
Livros e capítulos de livros publicados sobre a temática (estágio e supervisão) no período dos anos de 1970 a 2014.	Foram localizados oito livros publicados e seis capítulos de livros.
Pesquisa da ABEPSS (Avaliação da implantação das Diretrizes Curriculares de 2006)	Foi procedida a leitura do relatório em sua totalidade com ênfase no tópico referente ao “Ensino da Prática Profissional”.
Produções da Revista Textos e Contextos nos anos de 2002 a 2013.	A coleta dos dados foi realizada a partir da leitura dos artigos tomando como referência o título e as palavras-chave: formação profissional, estágio supervisionado, supervisão. Foi localizado um artigo.
Produções da Revista Serviço Social e Realidade nos anos de 2007 a 2010.	A coleta dos dados foi realizada a partir da leitura dos artigos tomando como referência o título e as palavras-chave: formação profissional, estágio supervisionado, supervisão. Foram encontrados quatro artigos.
Produções da Revista Serviço Social: órgão doutrinário, informativo e técnico nos anos de 1939 a 1940	A coleta dos dados foi realizada a partir da leitura de todos os artigos da revista.

Fonte: Dados do levantamento bibliográfico da pesquisa realizado em 2014.

O segundo passo metodológico foi a **pesquisa de campo** que foi organizada em duas etapas.

A primeira etapa, a pesquisa documental, teve por objetivo identificar o “lugar” ocupado pelo estágio e pela supervisão no processo de formação profissional dos assistentes sociais e ocorreu através do levantamento dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Serviço Social das Instituições de Ensino Superior – IES – do Estado do Paraná, suas respectivas estruturas curriculares e o regulamento de estágio. A primeira fase desta etapa foi realizada durante o mês de março de 2014 através de consulta *on line* nos sites das trinta e duas instituições de ensino localizadas no Estado paranaense.

As trinta e duas IES, que oferecem curso de Serviço Social no Paraná mantêm sites eletrônicos. Destas, vinte e nove ofertaram o curso no ano de 2014. Em três IES não há informação sobre o curso. Das vinte e seis IES que apresentam informações acerca do curso de Serviço Social, identificou-se que todas apresentam o objetivo do curso, informações sobre o mercado de trabalho e o perfil do profissional. A grade curricular é apresentada por todas. Destas, dez IES apresentam também o ementário das disciplinas. O projeto pedagógico completo, ou seja, com todos os componentes exigidos pelo MEC, é apresentado apenas por duas IES. O manual ou regulamento de estágio supervisionado é apresentado por sete IES.

A segunda fase consistiu no contato via e-mail dirigido às coordenações dos cursos das instituições de ensino na modalidade presencial para solicitação dos documentos anteriormente citados, bem como autorização para o manuseio dos mesmos (ANEXO 01). Seis instituições aceitaram participar da pesquisa e estas passaram a compor a definição da amostra.

Os dados da etapa da pesquisa documental foram sistematizados e apresentados no terceiro e no quarto capítulos desta tese.

O terceiro passo metodológico definido nesta pesquisa foi a **aproximação com os sujeitos** envolvidos no processo de estágio e de supervisão: estagiários, supervisores de campo e supervisores acadêmicos.

É mister destacar que, durante o percurso construído para materialização desse passo metodológico da pesquisa, os fundamentos da pesquisa qualitativa permitiram evidenciar que a riqueza dos sujeitos da pesquisa transcendeu a

proposta inicial, que era a de conhecer sua vivência, pois envolveu elementos subjetivos revelando o conhecimento mediatizado pelos sujeitos na realidade social.

Os contatos foram realizados primeiramente por meio de telefonema aos coordenadores de estágio das seis instituições de ensino durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2015, época em que foram apresentados tanto o objetivo quanto a proposta metodológica que seria empregada nos encontros com os sujeitos.

Os coordenadores foram comunicados da necessidade do contato direto com os sujeitos da pesquisa: supervisores acadêmicos, supervisores de campo e estagiários. Coube ao coordenador de estágio do curso apresentar a proposta ao corpo docente para aprovação e, particularmente, aos supervisores acadêmicos; responsabilizar-se pelo convite e sensibilização dos supervisores de campo e dos estagiários para participarem do encontro; disponibilizar espaço físico a ser utilizado em horários diferenciados para os encontros, de acordo com disponibilidade da instituição de ensino. A condição dada foi a de que os sujeitos deveriam ser organizados por segmento para participarem das entrevistas e ou oficina, devendo ser realizados três encontros durante o dia. Cinco escolas aceitaram participar mediante a explicitação dos objetivos e da proposta metodológica e se dispuseram a definir datas, horários, espaço físico e realizar os convites para os sujeitos. No entanto, quatro escolas conseguiram organizar e planejar o encontro. Uma escola declinou da participação deste momento da pesquisa. Os custos com as atividades foram arcados pela pesquisadora.

O instrumento definido para a coleta de dados foi a entrevista grupal com supervisores acadêmicos e estagiários do terceiro e do quarto ano das escolas cujos coordenadores aceitaram participar da pesquisa e oficinas com abordagem grupal com os supervisores de campo. Foram criados roteiros específicos para os sujeitos atendendo aos elementos constitutivos do objeto pesquisado. Os roteiros das entrevistas seguem como Apêndices E, F e G nesta pesquisa. Das seis escolas, quatro atenderam à solicitação da pesquisadora para participar desse momento da pesquisa. Ficou sob responsabilidade de cada escola definir se o encontro com os estagiários seria por série ou com o conjunto de alunos independente da série.

Os encontros foram realizados no período de outubro a dezembro de 2015 e seguiram a seguinte sistemática: com os supervisores de campo, a proposta

foi desenvolver uma oficina para discussão de oito questões. A discussão ocorreu em grupos.

No processo de coleta de dados, foi solicitado a todos os participantes o preenchimento de um formulário (Apêndices A, B, C) que possibilitaria a construção de um perfil dos sujeitos da pesquisa, contendo informações referentes a:

- Estagiários (área de atuação do estágio, processo seletivo para ingresso ao campo de estágio, preparação para o ingresso, carga horária semanal);
- Supervisor Acadêmico e Supervisor de Campo (sexo, faixa etária, situação conjugal, pertença étnico-racial, religião, formação profissional, condições e relações de trabalho e processo de supervisão de estágio).

Estas informações possibilitaram identificar e conhecer os sujeitos da pesquisa a partir das variáveis apontadas. Este texto introdutório apresenta o perfil construído com base nos dados de identificação dos sujeitos. Os demais dados serão apresentados e discutidos ao longo do desenvolvimento desta tese.

Participaram dos encontros realizados nas quatro escolas: 139 (centro e trinta e nove) estagiários; 12 (doze) supervisores acadêmicos e 30 (trinta) supervisores de campo.

Em relação aos estagiários, identifica-se que 62 (sessenta e dois) eram do terceiro ano e 77 (setenta e sete) do quarto ano.

Sobre os supervisores acadêmicos, os dados permitiram identificar que 83% é do sexo feminino, com predominância na faixa etária de 25 a 34 anos, seguido dos intervalos de 35 a 44, de 55 a 64 anos e de 55 a 64 anos de idade. Em relação à pertença étnico-racial, 67% declarou-se branco, 17% pardo, 8% asiático e 8% negro. Sobre a religião, 59% declarou-se católico, 8% espiritualista e 33% não declarou. Em relação à situação conjugal, 50% vive em regime de união estável, 25% é divorciado, 17% é solteiro e 8% é casado.

Sobre os supervisores de campo foi possível identificar que 87% é do sexo feminino com predominância na faixa etária de 25 a 34 anos, seguido dos intervalos de 35 a 44 anos, de 45 a 54 anos, 20 a 24 anos e de 55 a 64 anos de idade. Em relação à pertença étnico-racial, 70% declarou-se branco, 17% negro e 13% não respondeu. Sobre a religião, 50% declarou-se católica, 27% protestante, 13% cristã e 10% não respondeu.

Após o preenchimento individual do formulário, procedeu-se ao desenvolvimento da entrevista.

No momento da realização dos encontros, foi entregue aos participantes o termo de consentimento livre e esclarecido e a autorização para a gravação da entrevista (ANEXO 02). Cada encontro teve uma dinâmica própria, mesmo tendo um roteiro norteador. Isso ocorreu porque, dependendo do número de participantes, a metodologia teve de ser adaptada e o tempo de duração dos encontros sofreu variações.

Em duas escolas não foi possível desenvolver uma oficina com abordagem grupal, devido ao número reduzido de supervisores de campo. Nestas situações, optou-se por realizar uma entrevista coletiva fazendo uso de gravador durante todo o processo. Já nas escolas onde a organização das oficinas foi possível, as questões foram respondidas em grupos com registro em folha própria. O gravador foi utilizado para registrar com detalhes as respostas a uma questão considerada norteadora, que tratava da forma como a supervisão era organizada e realizada, por entender-se que os registros por anotações poderiam ser insuficientes para conhecer a experiência construída pelos supervisores. A duração das oficinas teve em média três horas. Com os demais sujeitos (supervisores acadêmicos e estagiários), a proposta inicial foi mantida, ou seja, realizou-se entrevista coletiva fazendo uso do gravador em todo o processo. A duração destas entrevistas teve em média 90 minutos.

A análise e resultado dos encontros com os sujeitos foram apresentados no terceiro e no quarto capítulos desta tese. Estes capítulos tiveram como objetivos específicos: conhecer a concepção dos supervisores e dos estagiários sobre a formação profissional, o estágio e a supervisão; identificar em quais condições de trabalho (objetivas e subjetivas) os supervisores efetivam a supervisão; identificar as competências construídas pelos supervisores para a realização da supervisão de estágio; reconhecer os saberes teóricos, teórico-práticos e prático-interventivos produzidos pelos supervisores para a realização da supervisão; identificar o processo de acompanhamento aos estagiários construído pelos supervisores de campo e acadêmico; identificar a percepção que os estagiários têm acerca do estágio como *locus* de formação profissional; apontar os desafios vivenciados pelos supervisores e pelos estagiários para a realização do estágio e da supervisão.

Os coordenadores dos cursos foram receptivos ao convite, destacando a importância do encontro com os sujeitos, mesmo reconhecendo as limitações para efetivar esta aproximação, principalmente em relação aos supervisores de campo.

Valorizaram a iniciativa da pesquisadora e colocaram-se como co-partícipes do processo, mobilizando esforços para que o encontro com os sujeitos pudesse ser concretizado. Das quatro escolas, três incluíram a atividade como sendo constitutiva do seu planejamento e, ainda que com nomes diferenciados, os coordenadores deram ao encontro um lugar de destaque na agenda pedagógica, referindo-se ao mesmo como a reunião do Fórum local de supervisores de estágio ou como a reunião semestral de supervisores de estágio. Elaboraram convites impressos que foram entregues aos supervisores de campo pelos estagiários e também enviados por e-mail; em duas escolas, os coordenadores de estágio utilizaram as redes sociais para a divulgação. O que se pode constatar nesse momento foi o interesse que os coordenadores de estágio demonstraram, afirmando a necessidade de produção de pesquisas sobre a temática e a expectativa que os mesmos depositaram nos encontros, mesmo que soubessem dos limites e dificuldades que podiam se apresentar nesse percurso, devido às inúmeras tentativas, nem sempre bem-sucedidas, de reunir esses sujeitos tão significativos no processo de supervisão de estágio.

A acolhida e a receptividade não ficaram presentes apenas no momento do convite e da sensibilização dos sujeitos para a participação do encontro. Elas estenderam-se durante todo o processo de coleta de dados que se deu através do contato direto com os sujeitos da pesquisa. Ao chegar em cada instituição de ensino foi nítido o envolvimento, seja no cuidado em disponibilizar uma sala de aula adequada; em disponibilizar um professor ou mais para acompanhar o encontro com os supervisores de campo; em reorganizar a grade de aulas para que fosse possível dispor de um horário com os estagiários sem trazer prejuízos acadêmicos e até surpreender com a oferta de lanches saborosos para os intervalos.

A recompensa ocorreu na expressão de entusiasmo, agradecimento e encorajamento dos sujeitos que relataram o prazer que tiveram em participar do encontro; de como foi bom ter um tempo para refletir sobre o trabalho profissional; de como momentos semelhantes aos que foram empreendidos eram necessários para a problematização do exercício e da formação profissional, assim como para aproximação entre os sujeitos.

Para exposição dos resultados da pesquisa, tomando como referência os passos metodológicos construídos, a tese foi organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo intitulado “A profissão de Serviço Social e o processo formativo dos assistentes sociais” congregou as discussões e reflexões acerca de dois eixos analíticos, quais sejam: o exercício profissional e a formação profissional na trajetória sócio-histórica da profissão.

No segundo capítulo intitulado “O estágio e o processo de supervisão: continuidades e rupturas”, apresentam-se as diferentes concepções e práticas de estágio e de supervisão que se expressaram no decurso histórico da profissão, através do levantamento da produção de conhecimento dos pesquisadores que escreveram e escrevem sobre o tema, assim como situa-se o marco regulatório de estágio em Serviço Social na atualidade.

O terceiro capítulo, intitulado “As escolas de Serviço Social do Estado Paranaense: o estudo dos projetos pedagógicos, da proposta curricular e do ‘lugar’ ocupado pelo estágio e pela supervisão”, buscou apresentar a realidade do ensino do Serviço Social, produzindo um mapeamento das escolas; problematizou a discussão sobre currículo e projeto político-pedagógico, apresentando o estudo realizado das propostas curriculares dos cursos de Serviço Social no Estado do Paraná, com ênfase no reconhecimento do ‘lugar’ ocupado pelo estágio e pela supervisão na organização curricular.

E, por fim, o último capítulo “O protagonismo dos sujeitos na construção do processo de supervisão de estágio: o verso e o reverso da formação” que objetivou conhecer e analisar as experiências construídas pelos supervisores e estagiários no processo de supervisão, refletindo sobre as concepções de supervisão trazidas pelos sujeitos, a sua organização e materialização no cotidiano profissional. Este capítulo apresentou e refletiu também sobre as condições objetivas de trabalho sob as quais a supervisão se materializa, indicando os impactos da precarização na organização e realização da supervisão de estágio.

As considerações finais apontaram o caminho percorrido pela pesquisadora no processo de construção de conhecimento e as sínteses elaboradas, provisoriamente, em direção ao objeto de pesquisa delimitado.

1 A PROFISSÃO DE SERVIÇO SOCIAL E O PROCESSO FORMATIVO DOS ASSISTENTES SOCIAIS

“Situvar o Serviço Social na história é distinto de uma história do Serviço Social”

Marilda Vilela Iamamoto, 2014.

Nesse capítulo, pretende-se tecer, através da revisão de literatura, uma análise da profissão e do processo formativo dos assistentes sociais em sua trajetória sócio-histórica.

O esforço desse texto inicial é compreender e analisar as bases teóricas e políticas que deram sustentação para a formação profissional ao longo do processo histórico da profissão. Isso porque o processo formativo é parte do movimento contraditório e dinâmico da realidade social decorrendo, portanto, das transformações econômicas e sociais pelas quais a sociedade brasileira foi sendo atravessada, particularmente em relação ao processo de reprodução das relações sociais (IAMAMOTO; CARVALHO, 1983).

A formação profissional do assistente social tem sido uma preocupação recorrente nas discussões problematizadas pelas instâncias representativas (CFESS, ABEPSS, ENESSO), uma vez que a dupla natureza da profissão analítica e interventiva exige deste profissional preparo teórico-prático para construir as respostas interventivas às expressões da “questão social”², que afetam cotidianamente os sujeitos com os quais o profissional trabalha. Tal preparo pressupõe o desenvolvimento de competências teóricas, éticas, políticas e técnicas e decorre do modo como os assistentes sociais, no processo formativo, apreendem as direções estabelecidas nas Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS e sintetizam as possíveis relações entre teoria-prática.

² A expressão aparece entre aspas por se tratar de um tema polêmico, principalmente para o Serviço Social. Não se trata de um conceito unívoco. Segundo Netto (2000) a expressão surge na terceira década do século XIX para dar conta do fenômeno vivenciado na Europa Ocidental diante dos impactos da primeira onda industrializante. Fenômeno que ficou conhecido como pauperismo. Para o autor, há uma relação entre a “questão social” e a lei geral da acumulação devido a mesma estar colada à sociedade burguesa. O desenvolvimento capitalista produz a “questão social” e nesse modo de produção ela não é transitória, mas constitutiva. Para Iamamoto (2001) a questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana - o trabalho -, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos.

A complexidade do exercício desta profissão tem, portanto, relação direta com a sociabilidade burguesa e com as expressões da “questão social” bem como com o modo como os profissionais analisam e interpretam essa sociabilidade. Tal complexidade exige processos de formação voltados para a construção e desenvolvimento de competências, habilidades, saberes e conhecimentos profissionais que possibilitem a análise e a compreensão da vida social e dos diferentes processos de trabalho onde o exercício profissional se integra.

No entanto, a formação de qualquer profissional não pode ser pensada fora da estrutura social e dos processos conjunturais em que se forjam o processo formativo. As profissões decorrem das inflexões do modo de produção capitalista, uma vez que se constituíram e emergiram de suas requisições e são exercidas mediatizadas por condições objetivas e subjetivas de trabalho determinadas e condicionadas por esse modo produtivo.

Desse modo, a formação profissional do assistente social só pode ser entendida se levar em consideração sua legitimidade, as respostas profissionais construídas, a inserção da profissão no mercado de trabalho e o seu significado social a partir de uma análise da própria história da profissão, que não se deu e não se dá de forma mecânica, isolada e neutra.

Concordamos com Silva e Silva (1995) quando afirma que a formação profissional

[...] é entendida como processo dialético, portanto aberto, dinâmico e permanente, incorporando as contradições decorrentes da inserção da profissão e dos profissionais na própria sociedade. Com esse entendimento, falar em formação profissional implica acompanhar a dinâmica da sociedade e a trajetória histórica do próprio Serviço Social, procurando entender os condicionamentos que a sociedade impõe sobre a prática profissional (SILVA E SILVA, 1995, p. 73)

É necessário discutir a formação profissional no contexto das relações sociais uma vez que o processo formativo sofre as injunções da sociabilidade burguesa.

O Serviço Social, portanto, como profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho não se autodetermina (IAMAMOTO; CARVALHO, 1983) e os profissionais devem lançar mão de uma análise da história da sociedade capitalista para compreender sua gênese e sua configuração no decurso histórico.

A compreensão e análise acerca da formação profissional do assistente social no contexto contemporâneo têm sido construídas a partir de uma referência decorrente da aproximação do Serviço Social brasileiro à tradição marxista. Esta referência tem permitido a construção de uma postura crítica dos projetos profissionais que foram sendo tecidos e ideologicamente reproduzidos como frutos tanto das implicações do exercício profissional como também do movimento empreendido pelas instituições formadoras e de seus respectivos projetos pedagógicos que refletiam o direcionamento político assumido pela categoria profissional. Desde a gênese da profissão, o processo de formação dos assistentes sociais sustentou-se em bases teóricas e políticas que determinaram o conjunto de conhecimentos, valores, normativas que precisavam ser apreendidos para a qualificação profissional e que foram historicamente diferenciando-se. Diferenciação esta demarcada, tanto pelas diferentes matrizes teóricas que fundamentaram a formação profissional, como também pela configuração do mercado de trabalho que passou a exigir deste profissional o desenvolvimento de competências e habilidades cada vez mais complexificadas.

Assim, como uma primeira aproximação ao objeto de estudo delimitado nessa pesquisa, coloca-se a necessidade de reconstrução da trajetória da profissão e de seu processo formativo.

1.1 A TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DA PROFISSÃO DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL E DE SEU PROCESSO FORMATIVO: GÊNESE, RENOVAÇÃO E O SERVIÇO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE

A origem do Serviço Social apresenta marcas do conservadorismo católico em um momento de profundas transformações sociais, políticas e econômicas que se gestavam na sociedade brasileira nos anos de 1930.

No campo econômico vivenciou-se um processo de substituição do modelo agroexportador para a industrialização, fruto dos impactos da crise de 1929 na economia brasileira que era dependente do café, trazendo alterações significativas nos modos de vida dos brasileiros que foram afetados com a

diminuição da renda e do consumo, o que colocou em cheque a hegemonia da oligarquia cafeeira.

No campo político, a crise de hegemonia engendrou um processo que ficou conhecido como Revolução Burguesa³ que buscou superar as deficiências originadas do passado colonial, mas que não se concretizou plenamente. Segundo Fernandes (2005) a revolução burguesa teria conduzido o Brasil à transformação capitalista, mas não à esperada revolução nacional e democrática. Não se rompeu com o passado, o Estado implementou uma política de aliança com as frações das mesmas classes que já estavam no poder (burguesia, classes médias urbanas e setores da oligarquia agroexportadora) neutralizando os conflitos e as tensões políticas, pois a burguesia industrial ascendeu ao poder aliada aos grandes proprietários rurais.

A política varguista nesse período caracterizou-se como política de massa, tendo como pano de fundo o controle da classe operária e a repressão à sua organização. Na busca de sua legitimidade, o Estado procurou atender às reivindicações populares através da implementação de uma legislação social de cunho trabalhista. Isso em razão da emergência da classe trabalhadora que se colocava como sujeito político que passa a reivindicar seus direitos. As políticas sociais desse período assumiram características assistencialistas e foram implementadas como instrumentos de controle e repressão às reivindicações do movimento operário em prol da melhoria das condições de vida e de trabalho como forma de atenuar os conflitos e as tensões produzidas pelo ideário burguês. Exemplo concreto foi a Constituição Federal de 1934, que dispôs de um capítulo referente à ordem econômica e social, definindo as responsabilidades do Estado, tais como a assistência médica e sanitária ao trabalhador.

A Igreja, que também vivenciou a crise de hegemonia, instituiu um movimento de resistência que ficou conhecido como Reação Católica tendo por objetivos a recristianização nacional e a reaproximação entre Igreja e Estado. Martinelli (2000) pontua que a aliança entre Estado e Igreja com setores da

³ Para Buonicore (2004) dentro da tradição marxista, o movimento armado de 1930 não poderia ser definido estrito senso como uma revolução, tendo em vista não ter havido uma mudança de modo de produção e nem mesmo uma mudança de classe no poder político. O que ocorreu foi um deslocamento de frações das mesmas classes que já estavam no poder. Tal constatação não deve retirar a importância deste acontecimento na história brasileira, como um divisor de águas entre o Brasil arcaico e o Brasil moderno. A expressão é usada por ser consagrada pela historiografia e pela militância política no Brasil.

burguesia serviu como estratégia para aliviar a tensão reinante entre os trabalhadores na tarefa de fortalecer a hegemonia do poder ao restrito âmbito da classe dominante. Abre-se à Igreja, mais uma vez, um enorme campo de intervenção na vida social.

Ela será chamada a desempenhar um importante papel nos momentos mais críticos para a estabilidade do novo regime e com ele disputará arduamente a delimitação das áreas e competências de controle social e ideológico (IAMAMOTO; CARVALHO, 1983, p. 155).

Como campo de atuação da Igreja destaca-se a educação, pois é através de uma ação educativa com uma moral conservadora que disseminaria junto às classes populares o catolicismo na vida cotidiana dos fiéis.

Essas alterações e pactuações são determinantes para entender o surgimento da profissão no contexto brasileiro. Segundo Iamamoto e Carvalho (1983) é nesse cenário de mudanças econômicas e políticas e do Movimento de Reação Católica que emerge o Serviço Social como desdobramento da Ação Social e da Ação Católica⁴.

A profissão não só se origina no seio do bloco católico como também se desenvolve no momento em que a Igreja se mobiliza para retomar seu prestígio e reocupar seu lugar na sociedade. Surge, inicialmente, como um departamento especializado da Ação Social Católica, com a preocupação de administração da “questão social”⁵ atuando no sentido de garantir ao trabalhador e sua família um nível de vida moral, físico e econômico normal. Questão Social entendida como decorrência do problema social, interpretado como patologia da vida social.

Guedes (2000), ao pesquisar as diversas interpretações do humanismo incorporadas às reflexões teóricas ao longo da trajetória sócio-histórica da profissão, reconhece que no período da gênese o Serviço Social é marcado pelo caráter

⁴ A Ação Católica foi indicada por Pio XI como a grande obra de reação ao laicismo e disseminação dos princípios do catolicismo. Tinha por objetivo principal formar líderes católicos leigos para agirem em seu meio na recristianização da sociedade. O programa da Ação Católica Brasileira (ACB) foi oficializado em 1935, mas já existiam antes desse período alguns núcleos da Juventude Feminina Católica (JFC) e da Juventude Católica Brasileira (JCB). O Estatuto da ACB subdividia a Juventude Católica em Juventude Estudantil Católica (JEC), em Juventude Universitária Católica (JUC) e em Juventude Operária Católica (JOC).

⁵ Questão Social entendida como decorrência do problema social. Para Van Gestel, citado por Aguiar (1985, p. 20) “se refere às perturbações que agitam o corpo social, isto é, aos diversos problemas concretos suscitados pela evolução e os desequilíbrios da vida social. Neste sentido, o problema social diz respeito à patologia da vida social”.

confessional e busca referenciais teórico-práticos em teses que se filiam ao humanismo integral proposto por Jacques Maritain, de inspiração neotomista.

A “questão social” é entendida nesse contexto como sendo uma questão moral tomando como referência o conteúdo das encíclicas papais *Rerum Novarum* (1891) e *Quadragesimo Anno* (1931) que se constituíram em instrumentos de controle da classe operária na medida em que, ao proferirem sobre a “questão social” e aos problemas causados pelo capitalismo, propõem a conciliação entre as classes sociais visando a harmonização dos conflitos. As encíclicas papais ao buscarem atenuar a contradição própria do modo de produção capitalista, propagam a importância de combater o liberalismo e o socialismo propondo uma terceira saída: a conciliação das classes e a humanização do capital.

A interpretação inicial que se faz da “questão social” tem influência do neotomismo e do humanismo cristão. Os postulados filosóficos neotomistas disseminaram a noção de dignidade da pessoa humana, sua perfectibilidade, sua capacidade de desenvolver potencialidades e do bem-comum. Acreditavam na existência de duas esferas na constituição do homem: temporal e atemporal. O homem criado à imagem e semelhança de Deus possuía corpo e alma que eram indivisíveis. Essa harmonia e equilíbrio entre corpo e alma culminariam na felicidade eterna. Por isso era necessário desviar o homem das paixões terrenas, corrigi-lo, tratá-lo, moralizar seu comportamento.

Esclarece Guedes (2000, p. 24) que, conforme a metafísica tomista, os seres criados são dotados de atributos transcendentais e dentre eles está o bem, o qual “é factível apenas em uma inteligência que tem a noção de amor”. Assim, a pessoa humana, que é um ser inteligente, racional e capaz de escolhas, tem uma tendência natural para o bem, sendo orientada para o bem comum, seu fim último.

Os primeiros assistentes sociais foram formados no bojo da proposta educacional católica. A Igreja Católica promovia um curso dirigido pela *Melle Adelle de Loneux*, professora da Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas, que originou o Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo – CEAS, criado em 1932

como responsável pela formação dos primeiros assistentes sociais, promovendo cursos intensivos⁶.

O objetivo do CEAS, segundo Iamamoto e Carvalho (1983, p. 169) era o de “promover a formação de seus membros pelo estudo da doutrina social da Igreja e fundamentar sua ação nessa formação doutrinária e no conhecimento aprofundado dos problemas sociais”.

A concepção que se tinha da profissão era a de que a mesma se configurava em vocação. Para garantir esse viés missionário, a formação era idealista e confessional, rica em princípios filosóficos assentados no conceito de homem e sociedade e com pouco conteúdo técnico. Sua forma assumia característica tutelar e ensinava-se, por influência europeia, o que os professores haviam aprendido nos cursos realizados na Bélgica.

O pensamento conservador e o humanismo cristão como uma de suas expressões revelaram-se nessa formação quando se identificou a preocupação com a manutenção das estruturas sociais e das instituições sociais na tarefa de preservação dos costumes e das crenças, como também na preocupação com o disciplinamento. Nota-se, também, na exigência de professores católicos e nos critérios estabelecidos para os estudantes ingressarem no curso. Nesse momento pioneiro, o perfil do estudante era: mulheres-moças e senhoras da sociedade, pertencentes aos setores abastados da sociedade, oriundas de uma formação católica (IAMAMOTO; CARVALHO, 1983). Deveriam ter como características a mansidão, a devoção, o amor ao próximo, mas também serem firmes no trato com a população para não se abalarem com as situações decadentes por ela vivenciada. As escolhidas passavam por período de adaptação através de um curso ofertado.

Essa formação foi embrionária, uma vez que o ensino só passou a ser sistematizado a partir da criação das primeiras escolas de Serviço Social. No entanto, essa formação foi de extrema importância para a fundação das primeiras escolas. Os encontros e conferências realizados pelo movimento católico foram sinalizando a necessidade de um preparo cada vez mais qualificado do assistente social para entender a complexidade dos problemas sociais presentes na realidade

⁶ No panorama mundial tem-se a criação da UCISS - União Internacional Católica de Serviço Social - em 1922 por Mademoiselle Marie Baers em Bruxelas (Bélgica), que reunia escolas católicas de Serviço Social, associações católicas de Assistentes Sociais e membros individuais. Seu objetivo era “[...] levar aos trabalhos do Serviço Social a contribuição da doutrina católica e do humanismo cristão” (VIEIRA, 1978, p. 50).

na busca de remediar as deficiências dos indivíduos e das coletividades (IAMAMOTO; CARVALHO, 1983).

Em 1936, esse Centro fundou a primeira escola de Serviço Social em São Paulo, hoje a PUC-SP, que não pode ser entendida exclusivamente como fruto do Movimento Católico, mas também como uma demanda do Estado que incorporou a formação doutrinária. Havia uma demanda por uma formação técnica especializada e era do Estado o papel de regulamentá-la e incentivá-la, “institucionalizando sua progressiva transformação em profissão legitimada dentro da divisão sociotécnica do trabalho” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1983, p. 176). Um ano depois, em 1937 é criada a Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro.

Essa formação tinha a necessidade de melhorar a preparação para a ação social dos quadros militantes da Ação Católica. Continuava sendo uma formação doutrinária e moral embebida pela influência cristã tendo como sustentação filosófica o neotomismo. A sustentação ideológica eram as diretrizes da UCISS – União Católica Internacional de Serviço Social, organismo que se pautava na doutrina da Igreja e que disseminava os princípios orientadores da formação profissional.

Segundo Aguiar (1985) fazendo referência ao conceito preconizado pela UCISS, o Serviço Social católico era definido como

uma forma de ação social (no sentido moderno e técnico da palavra) que, por métodos técnicos apropriados, baseados em dados científicos, quer contribuir para a instauração ou manutenção da ordem social cristã favorecendo a criação ou o bom funcionamento dos quadros sociais necessários ou úteis ao homem (AGUIAR, 1985, p. 32).

Ressalta-se que o quadro docente precisava assumir a doutrina social católica, daí a necessidade, principalmente para aquelas escolas que não tinham uma orientação católica, que fossem inseridos professores católicos. O perfil do estudante foi alterando-se a partir dos anos 40, passando a se constituir, em sua maioria, de trabalhadores e funcionários das grandes instituições.

Para Ferreira (1939) no processo formação dos assistentes sociais era preciso levar em consideração quatro aspectos: formação científica, técnica, prática e pessoal.

A formação científica consistia na inserção de disciplinas científicas como Sociologia, Psicologia e Biologia e também a Moral que contribuiriam para um

conhecimento do homem e da sociedade bem como dos problemas sociais existentes. Essa formação deveria levar em consideração os vários setores da vida humana (vida física, psicológica, moral, social, econômico, etc.).

A formação técnica consistia no ensino das teorias próprias do Serviço Social que forneceriam o conhecimento técnico que instrumentalizaria o profissional a combater os desajustamentos individuais e coletivos. Essa formação era centrada no “como” fazer e compreendia o estudo da natureza do Serviço Social, as noções de técnicas auxiliares e da moral profissional.

A formação prática seria o aprendizado do “como fazer” na realidade das diferentes instituições onde o assistente social trabalhava. Nos primeiros anos, através de visitas realizadas às obras sociais e, posteriormente, no final dos anos 40, através dos estágios e da supervisão que passaram a ser melhor organizados.

A formação pessoal seria o desenvolvimento da personalidade do aluno através de uma formação moral com orientações individuais e círculos de estudos. Era considerada a base da formação e assentava-se em uma perspectiva doutrinária com aulas básicas de Doutrina Católica e de Moral⁷.

Nesse momento precursor da formação dos assistentes sociais, através de um modelo franco-belga, já se evidenciava um currículo definido com fortes indicações dos conteúdos que deveriam ser ensinados. Os currículos das escolas tinham definido seus objetivos bem como o perfil do profissional que se pretendia formar com conteúdos programáticos e disciplinas que contribuíam para a formação técnica e moral dos seus agentes.

De acordo com o relatório do CEAS, em 1936, citado por Sá (1995), a formação tinha como fim

[...] dar às nossas organizações de assistência, de serviço social em geral, um elemento imprescindível: a assistente social preparada. Essas auxiliares são o pivot de todas as engrenagens do Serviço Social, que em nossos dias têm de recorrer a métodos especiais de ação, para responder eficazmente à complexidade dos problemas da sociedade moderna (SÁ, 1995, p. 73).

Segundo SÁ (1995), a formação deveria fundamentar-se em critérios exigentes em termos da personalidade das assistentes sociais, importando não só o preparo técnico, mas moral.

⁷ Esses quatro aspectos serão explicados e evidenciados ao longo desse texto quando procurar-se-á analisar o lugar que o estágio e a supervisão ocuparam e ocupam no processo formativo. Aparecerão também na análise dos currículos das escolas de Serviço Social.

Para o exercício de suas funções de aconselhamento e ajustamento era necessário que o assistente social se tornasse preparado técnica e moralmente. Segundo Malheiros (1939, p.02) “o assistente social como profissional, como técnico, deverá estar perfeitamente ao par de tudo para que possa tornar viável a harmonia social, concorrendo dessa forma para a solução dos problemas sociais”. O que estava em curso era a implementação de ações profissionais que tomassem como referência a coerção e o controle do Estado sobre as pessoas, a individualização dos problemas sociais e a adaptação ao desenvolvimento econômico.

Com relação à formação, Kfoury (1949, p. 436) afirma que

[...] a formação teórica fundamenta-se no conceito do homem e da sociedade, em função do qual os princípios filosóficos se assentam. Na maioria de nossas escolas, as bases morais e sociológicas do serviço social são informadas pela conceituação cristã de vida que em suas fontes na doutrina social católica. Dentro desse espírito se procura estabelecer a convicção de que o Serviço Social se prende a um plano de reestruturação da sociedade e de formação dos quadros sociais, requerendo, conseqüentemente, a ação social.

Havia um grande investimento na formação da personalidade do assistente social garantindo assim, o forro moral. Os recursos usados, segundo Sá (1995) eram: as práticas religiosas, com manhãs de formação, retiros espirituais, missas no início e término do ano letivo, comemorações; existências de um assistente social eclesiástico, capela na própria escola, círculos de estudos. Esses círculos de estudos eram desenvolvidos sob orientação de um monitor utilizando como metodologia o método empregado pela Ação Católica: ver, julgar e agir. De acordo com Yasbek (1977) a problemática social era debatida visando a formação de mentalidade e de conscientização.

Telles (1940, p. 23), ao se referir à formação, indicava: “porque há uma desordem social, um suceder contínuo de problemas, surge a necessidade de uma base segura e orientadora ‘bússola que tanto mais é solicitada quando pior o tempo e desorientado o navegante’”. Qual doutrina escolher? Ela mesma responde:

A que envolva o homem em sua verdadeira natureza, atendendo à sua finalidade. A que mostre o homem tal como a razão nô-lo apresenta: corpo e alma, com um fim supra terreno. Ser social incompleto utilizando-se da sociedade para atingir seu fim último (TELLES, 1940, p. 23).

A formação era voltada para a dignidade da pessoa humana, para a justiça e para a caridade, reconhecidas como base da doutrina. Segundo Aguiar (1995), os postulados (pressupostos éticos e metafísicos) que fundamentaram a formação dos assistentes sociais foram: o postulado da dignidade da pessoa humana, que entendia o ser humano numa posição de eminência ontológica na ordem universal e ao qual todas as coisas devem ser referidas; o postulado da sociabilidade essencial da pessoa humana, que reconhece que a dimensão social é intrínseca à natureza humana e por isso o direito da pessoa humana encontrar as condições na sociedade para sua auto realização; e o postulado da perfectibilidade humana, que reconhece que o homem é um ser que se auto realiza no plano da historicidade humana e pode aperfeiçoar-se corrigindo suas imperfeições. Ao reconhecer o indivíduo como pessoa humana, a intervenção profissional colocou-se entre a pessoa e a sociedade (meio social) na busca de humanizar as estruturas existentes, através de uma conciliação e harmonização das classes sociais.

Nesse contexto, o Serviço Social foi caracterizando-se como uma profissão que desenvolve uma atividade assistencial e também na prestação de serviços. Para lamamoto (2007, p. 20) o Serviço Social foi se caracterizando “(...) como forma de intervenção ideológica na vida da classe trabalhadora, com base na atividade assistencial”.

A constituição da profissão, portanto, deriva das necessidades do Estado em controlar e atender, ainda que *parcialmente*, as necessidades da classe operária em expansão. A profissão é requerida, portanto, pelo Estado e pela burguesia e se expressa a partir dos interesses e objetivos daqueles que a requereram e não daqueles que serão seus principais usuários. Nesse sentido, como afirmaram lamamoto e Carvalho (1983), a profissão é uma imposição e tem como tarefa principal implementar as condições necessárias ao processo de reprodução da vida social. O alvo do exercício profissional é o trabalhador e sua família, elementos vitais no processo de produção e reprodução das relações sociais.

Para lamamoto e Carvalho (1983) o surgimento das grandes instituições assistenciais, paraestatais, estatais ou autárquicas, principalmente nos anos de 1940⁸, consolida o mercado de trabalho do Serviço Social. A prática profissional

⁸ Surgem nesse contexto a Legião Brasileira de Assistência (1940), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1946), entre outros. A legitimidade profissional a partir da criação de um aparato estatal virá do mandato institucional.

institucionaliza-se e é legitimada pelo Estado que passa a ser o grande empregador e incentivador da qualificação técnica do profissional e quem cria e estabelece as políticas sociais.

A prática institucionalizada dos assistentes sociais garante ao profissional o poder de influenciar sobre o modo de vida dos indivíduos. Iamamoto e Carvalho (1983) analisam que as ações desenvolvidas pelos profissionais visam contornar os problemas sociais estabelecendo uma postura de tutela e vigilância dos trabalhadores e suas famílias, com um teor doutrinário e moralizador.

Martinelli (2000) entende que a classe dominante, através das funções econômicas e ideológicas, atribui uma identidade ao Serviço Social.

Tal identidade era, portanto, especialmente útil para a burguesia, pois, além de lhe atribuir os canais necessários de sua ação de controle sobre a classe trabalhadora, fornecia-lhe o indispensável suporte para que se criasse a ilusão necessária de que a hegemonia do capital era um ideal a ser buscado por toda a sociedade (2000, p. 124).

Essa identidade atribuída influencia a compreensão que se tem da profissão que passa a ser reconhecida pela sua intervenção disciplinadora, contribuindo para atenuar os conflitos e restaurar a ordem social.

O contexto brasileiro no período pós-guerra estava favorável ao surgimento do Serviço Social, pois congregava os esforços dos setores mais abastados da burguesia e da própria Igreja, envolvidos em uma “guerra santa” como afirmou Martinelli (2000) na árdua e necessária tarefa de recristianização e da instauração da ordem social. Desse modo, os assistentes sociais foram apossados por essa ideologia e passaram de forma pronta e imediata a construir respostas às questões prementes através de um agir espontâneo, imediato, alienado e alienante. Martinelli (2000) caracteriza esse agir como uma ilusão de servir, pois, assim como outras profissões, o Serviço Social articula-se a um projeto hegemônico com uma importante estratégia de controle social. Ao ter sua identidade atribuída pelo capitalismo, a profissão afasta-se da possibilidade de construir um exercício profissional com fundamentos analíticos, e reproduz uma prática fixa, coercitiva e imposta sem legitimação da classe trabalhadora.

Netto (2005), ao estudar a gênese da profissão, entende que seu aparecimento está ligado com as mazelas que são próprias à ordem burguesa. Há uma vinculação do surgimento da profissão com a “questão social” não por ela

mesma, mas atravessada pelas peculiaridades que ela desenvolve na sociedade burguesa na organização monopólica. O autor analisa que o capitalismo monopolista conduz ao ápice a contradição elementar do modo de produção capitalista, ou seja, a socialização da produção e a apropriação privada. O processo de acumulação é alterado e as funções políticas do Estado burguês imbricam-se organicamente com suas funções econômicas, tornando o Estado o esteio da iniciativa privada. Assim, o eixo da intervenção estatal na era dos monopólios, segundo Netto, é voltado para garantir os superlucros dos monopólios, passando a assumir uma multiplicidade de funções.

Dentre as funções que foram desempenhadas, destaca-se a reprodução da força de trabalho. Essa reprodução se deu através da implementação de políticas sociais que buscaram administrar os rebatimentos da “questão social” na condição de vida e de trabalho dos trabalhadores. Para Netto (2005) essas são as condições histórico-sociais que demandaram o surgimento da profissão e a criação de um espaço sócio ocupacional para esse agente, configurando assim, a emersão no mercado de trabalho. Dessa forma, na emergência profissional do Serviço Social não é o mercado de trabalho, na divisão social e técnica do trabalho, que se constituiu para criar um dado espaço na rede sócio ocupacional, mas é a existência deste espaço que leva à constituição da profissão.

É relevante destacar que a profissionalização da profissão, nas palavras de Netto (2005) não é uma “evolução da ajuda”, nem “racionalização da filantropia” ou a “organização da caridade”, mas está visceralmente vinculada ao capitalismo monopolista. Portanto, a instauração de um espaço determinado para a profissão na divisão social e técnica do trabalho ocorre independente de suas protoformas.

Netto (2005) afirma que a profissionalização do Serviço Social tem sua base na conformação das políticas sociais do Estado burguês, tipificadas em respostas em geral integradoras. O Estado burguês cria as instituições para regular a vida dos trabalhadores sendo o assistente social, entre outros atores, o agente especializado que será requerido para a execução das políticas e no enfrentamento dos problemas sociais. Profissionais estes assalariados, que desempenhariam suas funções independentemente da (auto) representação que delas façam. Os espaços sócio-ocupacionais foram criados para a intervenção do Estado burguês no intuito de administrar as sequelas da “questão social”, via implementação de políticas sociais. Essa condição permitiu o rompimento com as chamadas protoformas do

Serviço Social, propiciando a compreensão e alteração do significado social da profissão e o reconhecimento da condição de assalariamento, inscrevendo a profissão no circuito de trabalho abstrato.

No período que compreende as décadas de 1940 e 1950, a profissão, dentro do próprio movimento contraditório da sociedade, foi afirmando-se como profissão interventiva e realizando movimentos tanto de natureza acadêmica quanto política que procuram refletir sobre o exercício profissional buscando reafirmar a legitimidade profissional. Nos anos de 1940, destacaram-se os Congressos da profissão: em 1947, o primeiro Congresso Brasileiro de Serviço Social, promovido pelo CEAS e, em 1945 o Congresso Pan-Americano. Nas análises de Yamamoto (1983) esses espaços que tem conteúdo ideológico e político são marcados fortemente por uma visão de neutralidade profissional, apregoando a conciliação entre capital e trabalho.

Nesse mesmo período ocorre o surgimento das primeiras entidades representativas dos Assistentes Sociais no Brasil. A ABAS (Associação Brasileira de Assistentes Sociais), criada em 1940, em São Paulo e as APAS (Associação Profissional de Assistentes Sociais) na década de 50. Seu objetivo era lutar pelo reconhecimento oficial da profissão, sem caráter sindical. Enquanto entidade acadêmica, tem-se a ABESS, criada em 1946, então denominada Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, uma década após a instalação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil.

A criação e funcionamento dos Conselhos de fiscalização das profissões no Brasil tiveram origem nos anos 1950, quando o Estado regulamentou profissões e ofícios considerados liberais. Em 1953, através da Lei nº 1.889, de 13 de junho, é possível identificar os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais. Esta legislação foi regulamentada pelo Decreto nº 35.311, de 02 de abril de 1954, sendo possível identificar os objetivos do ensino, a duração do curso, a organização do estágio e das disciplinas que deveriam constar na estrutura curricular dos cursos.

O Serviço Social foi uma das primeiras profissões da área social a ter aprovada sua lei de regulamentação profissional, a Lei nº 3252, de 27 de agosto de 1957, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 994, de 15 de maio de 1962. Este decreto estipulou que a disciplina e a fiscalização do exercício profissional

caberiam ao Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e aos Conselhos Regionais de Assistentes Sociais (CRAS).

É importante destacar que a primeira formulação ética da profissão ocorreu em 1947. O código de ética expressava o corpo de valores com os quais os profissionais identificavam-se e comprometiam-se, reflexo do humanismo cristão. É *mister* justificar a razão pela qual a profissão primeiro cria um código de ética para posteriormente criar a lei de regulamentação. A influência do humanismo cristão e do neotomismo fez com que as ações profissionais estivessem muito mais próximas da discussão dos valores e dos comportamentos humanos. O preparo moral era condição para o preparo técnico. Entendia-se que primeiro o assistente social precisava desenvolver certas qualidades de caráter e virtudes sem as quais sua vida profissional ficaria comprometida.

Nos anos de 1940 e 1950 a profissão, que inicialmente teve influência franco-belga, passou a ser orientada pelos fundamentos positivistas com incorporação das técnicas norte-americanas, o que não significou rompimento com o pensamento conservador⁹. O conservadorismo não é uma teoria, é um estilo de pensamento, uma ideologia. Os estudos do sociólogo Robert A. Nisbet, conservador declarado, permitem entender as fontes e as proposições do conservadorismo. Ao tomar como objeto de estudo o pensamento conservador, o autor demarca o surgimento desse pensamento no século XVIII na Inglaterra com a obra de Edmund Burke “Reflections on the Revolution in France”. Nesta obra é possível conhecer e identificar o pensamento conservador como sendo um estilo de pensamento que procura manter e preservar estruturas históricas como a família patriarcal, a comunidade, as associações, a Igreja, por entender que as mesmas estabelecem uma legítima relação entre Estado e indivíduos através do desempenho de suas funções sociais. Relação esta marcada pela ordem e pela manutenção da autoridade constituída. O pensamento conservador caracterizava-se inicialmente,

⁹ Como expressão do conservadorismo clássico (1789-1914) destaca-se a obra de Durkheim. Em seu método positivista revela-se o pensamento conservador ao buscar transpor para a sociedade as leis da natureza. Durkheim (1972) trata o fato social como coisa e reconhece que este é exterior ao homem. Existe independente de sua vontade. A maneira de agir, pensar e sentir se apresenta fora das consciências individuais e sé dotada de um poder coercitivo, não podendo ser alterada pelos homens. Não é pretensão desse texto tangenciar a obra de Durkheim, mas compreender sua análise de fato social uma vez que a trajetória sócio histórica da profissão de Serviço Social como já assinalado nesse texto foi assentada em bases conservadoras e os assistentes sociais na materialização do seu exercício profissional se fundamentaram na perspectiva do ajustamento e da integração social.

como uma reação aos ideários da Revolução Francesa por contestar o “espírito da inovação” e as mudanças ocorridas na transição do século XVIII para o XIX. Os conservadores acreditavam que as mudanças eram perniciosas, quando aplicadas nas instituições, porque colocavam em risco o tradicionalismo de princípios, de valores e crenças sustentados na sociedade e incorporados na vida social. Ainda que o pensamento conservador tivesse sofrido uma metamorfose desde sua gênese no período de configuração da sociedade burguesa até os dias atuais, tornando-se, principalmente no contexto pós-48 do século XIX, uma reação não mais antiburguesa, mas, antiproletária, evidencia-se a permanência e a necessidade da preservação das instituições sociais. Há uma refuncionalização do pensamento conservador.

O que se pode compreender desse contexto é que a profissão vai apresentando a necessidade, própria também das exigências sociopolíticas, de se legitimar, havendo a urgência de qualificação profissional. Mas, com quais bases teórico-metodológicas?

Vivencia-se nesse período, principalmente na década de 1950, uma influência da Sociologia norte-americana e da Psicologia¹⁰ que contribuíram para o processo de tecnificação da profissão. Iamamoto (2007) caracterizou esse momento de um arranjo teórico-doutrinário, ou seja, tratou-se de uma junção do discurso humanista-cristão com o suporte técnico científico de inspiração positivista. Os impactos desse arranjo expressaram-se na formação profissional dos assistentes sociais, reveladora de uma estrutura sincrética. Reconheceu-se a importância de um preparo técnico, qualificado, modernizado que desse condições para que o assistente social atendesse de forma eficiente e tecnicizada às demandas socialmente postas, mas não abandonou o preparo moral dos profissionais, buscando a conciliação dos fundamentos da filosofia humanista-cristã com os fundamentos positivistas. Para Andrade (2008), consolidaram-se as práticas educativas, a exaltação das qualidades humanas, virtudes e energias morais, capazes de potencializar o indivíduo à sua reinserção no sistema.

O Brasil, embebido por um projeto nacional desenvolvimentista, fez alianças com os Estados Unidos (acordo MEC-USAID). O fim da II Guerra Mundial, no caso brasileiro, representou a largada para a industrialização sob a dominação do

¹⁰ Dentre os autores, destacam-se: Gordon Hamilton (1951), Virginia Robinson (1936), Florence Hollis, Bertha Reynolds (1912), Mary Richmond (1922).

imperialismo norte-americano na década de 1950. O país adotou um projeto desenvolvimentista marcado pela concentração de renda e uma situação inflacionária de difícil controle, que repercutiu nos congelamentos dos salários por mais de dez anos. A política social foi vista como serventia ao capital humano atendendo às recomendações da ONU e da OEA.

A ONU, na década de 1950, passou a interferir no Serviço Social como estratégia para expansão da ideologia e do modo de produção capitalista. Particularmente, em relação à formação dos assistentes sociais, vivenciaram-se os intercâmbios. Algumas assistentes sociais formadas passam a estudar e especializar-se a partir da educação norte-americana, visando o aperfeiçoamento e o emprego das metodologias e técnicas. O processo formativo passa a ser influenciado por esses intercâmbios, principalmente em relação à construção dos currículos que passaram a incorporar esses conhecimentos através de disciplinas inovadoras, especialmente voltadas para a instrumentação do Serviço Social¹¹. A incorporação do método tripartite, pautado na ajuda psicossocial individualizada, de Mary Richmond (1922) foi um marco no processo de modernização da profissão. A autora foi uma das pioneiras da sistematização e na discussão da cientificidade, propondo a superação da visão de ajuda na perspectiva da caridade com enfoque psicossocial. Mary Richmond entendia que era necessário elevar a prática da ajuda para uma prática profissional, qualificando as ações desenvolvidas pelos assistentes sociais. Para isso, ela propõe, com base em estudos que empreendeu, um método de intervenção fundamentado no ajustamento social, na reforma moral, no estudo não só do indivíduo, mas de seu meio social, no diagnóstico e no tratamento. Método que, segundo Vieira (1988), ficou conhecido como Método Tripartite: Serviço Social de Casos; Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade.

O objetivo principal do Serviço Social, decorrente desta influência norte-americana, passa a ser “capacitar o indivíduo para resolver a situação social-problema que enfrenta, ‘aqui e agora’, cumprindo seus papéis sociais, portanto, o correto e adequado ‘funcionamento social’” (VIEIRA, 1988, p. 30). O Serviço Social foi reconhecido pela sua natureza capacitadora e psicossocial. Não deveria atuar apenas de forma residual, ou seja, não apenas focando no reajustamento, mas

¹¹ Os estudos de Yasbek (1977) aprofundam essa aproximação e intercâmbio através de entrevistas realizadas com profissionais reconhecidas como pioneiras nesse processo (Helena Iracy Junqueira, Nadir Gouvea Kfoury, Odila Cintra Ferreira e Heloisa Monzoni).

enquanto processo promocional como elemento imprescindível ao desenvolvimento socioeconômico e cultural (VIEIRA, 1989). Houve, por influência do pensamento personalista norte-americano, uma ênfase na relação interpessoal e a “questão social” é tratada no âmbito da personalidade.

As requisições e atribuições profissionais neste contexto foram vinculadas aos respectivos campos de atuação profissional, organizados conforme o método de trabalho: caso, grupo e comunidade. Os estágios também passaram a ser organizados nessa direção.

A proposta de trabalho do Serviço Social foi permeada pelo caráter conservador da teoria social positivista que se torna o suporte teórico-metodológico necessário à qualificação técnica e à modernização da profissão.

Este horizonte analítico aborda as relações sociais dos indivíduos no plano de suas vivências imediatas, como fatos, como dados, que se apresentam em sua objetividade e imediaticidade. O método positivista trabalha com as relações aparentes dos fatos, evolui dentro do já contido e busca a regularidade, as abstrações e as relações invariáveis. É a perspectiva positivista restringe a visão de teoria ao âmbito do verificável, da experimentação e da fragmentação. Não aponta para mudanças, senão dentro da ordem estabelecida, voltando-se antes para ajustes e conservação (YASBEK, 2009, p.147-148).

Houve uma naturalização da vida social própria do pensamento burguês. A sociedade era concebida como um todo harmônico e os indivíduos portadores de patologias sociais precisavam ajustar-se ao meio social. Ficou nítida a expressão do pensamento conservador no trato burguês da “questão social”. Tal pensamento se revela na base da ideologia desenvolvimentista e na proposta de modernização que incidirá no Serviço Social Brasileiro.

Se, até meados dos anos 40, a formação profissional era essencialmente doutrinária e as escolas, em sua maioria, estavam vinculadas ao bloco católico, nos anos 50 a formação era direcionada para uma formação técnica especializada¹². A linguagem doutrinária e o conhecimento aristotélico-tomista continuaram rebatendo e influenciando o currículo das escolas, mas uma outra racionalidade foi se apresentando: a linguagem positivista-funcionalista.

A formação profissional, neste contexto, calcou-se na cientificidade e teve por objetivo compreender as perturbações de ordem econômica ou de ordem jurídico-social para auxiliar o indivíduo a realizar sua vida. A “prática profissional” ancorou-se em teorias comportamentais e teorias da personalidade. Teve forte influência da literatura norte-americana onde destacam-se as autoras: Gordon Hamilton (1951) e Virginia Robinson (1936), Florence Hollis, Bertha Reynolds (1912), Mary Richmond (1922).

Essa influência expressou-se no processo formativo através dos projetos pedagógicos e, particularmente, da organização da estrutura curricular. Os assistentes sociais precisavam ser formados dentro dessa racionalidade buscando conhecer as causas que originavam os desajustamentos dos indivíduos e de suas famílias, assim como identificar as causas do desajustamento do ambiente social.

Fazia-se necessário investir na formação desses agentes profissionais que seriam requisitados para a execução terminal das políticas sociais e que precisavam afirmar-se mostrando eficiência, técnica e competência. O mercado de trabalho, já consolidado, colocava também um novo padrão de exigência para o Serviço Social. Netto (2005), ao analisar esse mercado nacional de trabalho, indicou

¹² Analisando o exercício profissional, Netto (2005) afirma que o mesmo tem sido marcado por uma estrutura sincrética. Ao se referir à natureza do Serviço Social, o autor argumenta que há uma carência de um referencial crítico-dialético na medida em que o profissional apropria-se de diferentes fontes teóricas e doutrinárias para se compor, combinando a essas fontes, bom senso e senso comum. O sincretismo, para o autor, é a face invisível do ecletismo. A profissão tem sofrido influência de diferentes matrizes teóricas em sua trajetória sócio-histórica, o que permite reconhecer a presença viva do sincretismo na profissão nos dias atuais, mesmo com a hegemonia do pensamento crítico-dialético no âmbito da produção do conhecimento. A própria natureza contraditória da reprodução da sociabilidade burguesa contribui para explicações fragmentadas dos processos sociais, do trabalho profissional, dos padrões de proteção social e da estrutura e operacionalização das políticas sociais. Sendo as políticas sociais campo de mediação para o trabalho do assistente social, não há como privar o Serviço Social da influência orgânica com a estrutura administrativa que se constrói na sociedade burguesa como estratégia para o enfrentamento da “questão social”. Mesmo que os processos conjunturais tenham se alterado durante a trajetória profissional, a estrutura econômica não foi abalada e nem estremeceu. Não há como pensar na supressão do sincretismo no exercício profissional quando a racionalidade formal-abstrata continua fundamentando as explicações acerca da realidade social. Na cena contemporânea, o sincretismo aparece reeditado no exercício profissional tanto na produção do conteúdo quanto nas respostas interventivas.

que a racionalidade burocrática-administrativa, decorrente das modificações no âmbito do Estado, com a “modernização conservadora”

rebateu nos espaços institucionais do exercício profissional e passou a requisitar do assistente social uma postura ela mesma “moderna”, no sentido de compatibilização do seu desempenho com as normas, fluxos, rotinas e finalidades dimanantes daquela racionalidade (NETTO, 2005, p. 123).

Netto (2005), ao analisar esse período histórico, entende que a formação profissional passou por um momento de rotação e que a racionalidade da modernização conservadora passou a requisitar do assistente social uma postura mais “moderna” no sentido de sintonizar o exercício profissional com as normas, fluxos, rotinas e finalidades desta racionalidade, incorporando os objetivos institucionais. Em relação à formação profissional, Netto (2005) assinala que esse momento marcado por uma política educacional da ditadura provocou uma refuncionalização das agências formadoras, alterando o perfil profissional. Tal refuncionalização derivou da inserção do ensino do Serviço Social no âmbito universitário que, se por um lado, teve um aspecto positivo, a aproximação da profissão com uma formação intelectual e investigativa através da interação do Serviço Social com as disciplinas vinculadas às Ciências Sociais, por outro, não no sentido de oposição, mas de simultaneidade, “registrou-se o largo flanco aberto na formação aos traços mais deletérios deste influxo” (NETTO, 1994, p. 126). A ditadura implementou uma política educacional com viés tecnocrático e asséptico voltada para a educação profissionalizante visando a qualificação da mão-de-obra¹³.

A formação profissional passa a ser sintonizada com as demandas do mercado nacional de trabalho constituído e consolidado no processo da autocracia burguesa que foi orquestrado por exigências internacionais, onde destaca-se a influência da ONU.

Qual a análise que se faz do processo formativo nesse período histórico?

¹³ Esta concepção de educação aparece nitidamente no conteúdo da primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e nas reformas universitárias que ocorreram no período de 1961-1968. Tais reformas buscaram unificar os três níveis de ensino e implementar um planejamento educacional sistemático com influência dos especialistas americanos que ajudaram a elaborar os planos e os programas e a estabelecer currículos mínimos para os cursos de graduação.

Houve uma transmutação: o conservadorismo católico foi dando lugar ao conservadorismo positivista. Transmutação essa que percorre as décadas de 1950 e 1960.

No que se refere ao processo de formação dos assistentes sociais, é possível evidenciar que o mesmo acompanhou o movimento dialético da realidade, bem como os processos de luta e resistência. Não dá para enquadrar a formação e atuação em uma tendência pedagógica exclusiva, pois como pode-se evidenciar, em relação ao ensino no período de 1940 a 1960, ao mesmo tempo em que sofreu influência da concepção escolanovista na concepção de supervisão (seus papéis e funções), sofreu também a influência do positivismo na concepção da intervenção profissional e na concepção do estágio, atendendo muito mais a uma pedagogia tecnicista. Pedagogia essa que ganhará corpo e densidade nos anos de 1960 e 1970¹⁴.

A década de sessenta representou para o Serviço Social brasileiro e latino-americano um processo intenso de questionamentos, de mudanças conjunturais e de esforços de tensionamentos que contribuíram para problematizar a fundamentação teórico-metodológica da profissão.

Embora o projeto desenvolvimentista tivesse hegemonia, isso não significou apatia de toda a categoria profissional frente ao seu objetivo de restabelecimento da estabilidade, de produzir mudanças negando os conflitos. Em meados da década de 60 já se começava a evidenciar, na América Latina, um movimento de inquietação aos propósitos de ajustamento do trabalho do assistente social e iniciar uma crítica à proposta desenvolvimentista. Movimento este que ficou conhecido como Movimento de Reconceituação do Serviço Social. Para Silva e Silva (1995, p. 30) esse movimento permitiu “canalizar as insatisfações acumuladas pelos profissionais que se conscientizam, progressivamente, de suas limitações, teórico-instrumentais, político-ideológicas”.

¹⁴ Nos anos de 1960 a 1970 o tecnicismo torna-se hegemonia e no campo educacional se dá a transição da pedagogia nova para a pedagogia tecnicista que carrega consigo uma nova concepção de ensino-aprendizagem, de educando e educador e de sociedade. Para Saviani, baseada “no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (1991, p.379). A aprendizagem é centrada no desempenho do aluno utilizando procedimentos técnicos para transmissão e recepção das informações. Essa concepção produtivista da educação sofreu interferência de organismos internacionais como CEPAL OEA, UNESCO, ONU, OIT que pautaram diretrizes para a política educacional brasileira.

A denúncia e a crítica que eram tecidas no bojo desse movimento versavam sobre as teorias norte-americanas que nada tinham a ver com a realidade latino-americana. Era preciso demarcar um novo marco referencial que dessem condições para que os assistentes pudessem refletir sobre realidade e construir ações profissionais que se adequassem às necessidades da profissão.

Santos (1982) ao se referir ao processo de Reconceituação pontua:

No auge de uma série de fenômenos econômicos, que mostraram as deformações do modelo de desenvolvimento urbano-industrial latino-americano, assim como a rebeldia de movimentos sociais e políticos, os quais fizeram pressão para se obter uma nova estrutura de poder, as ciências sociais evidenciaram, aos poucos, suas limitações em seu projeto de ser instrumentos adequados às transformações que o processo histórico assinalava (SANTOS, 1982, p. 108).

Problematizou-se a necessidade de pensar e interpretar as correlações de forças presentes no cotidiano profissional considerando as múltiplas determinações constitutivas da realidade concreta. Problematização esta que demarcou a aproximação do Serviço Social com a tradição marxista, ainda que de maneira equivocada, como foi a experiência produzida pelos docentes da Universidade Católica de Minas Gerais que, inspirados no debate do Serviço Social chileno e no Método Básico elaborado pela Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Chile, construíram uma proposta que ficou conhecida como “Método de BH”, no período compreendido entre 1970 a 1975.

No entanto, este Movimento de Reconceituação latino-americano não foi homogêneo e apresentou-se de forma bastante contraditória, dadas as particularidades históricas e culturais dos países latino-americanos.

O contexto ditatorial vivenciado no Brasil nesse período e a correlação de forças própria desse modelo político influenciou o movimento de revisão e crítica do Serviço Social tradicional. Esta influência deu-se de duas formas articuladas dialeticamente: de um lado, as marcas da repressão, do controle e a adoção de políticas sociais que fragmentaram a luta e a mobilização da classe trabalhadora e, de outro, o movimento político que ia sendo construído por assistentes sociais da vanguarda como forma de resistência e luta.

Nesse momento histórico, caracterizado por Netto (2005) como sendo a emergência da autocracia burguesa e da modernização conservadora, o país vivia um regime ditatorial que deixou marcas profundas nas condições objetivas e

subjetivas do modo de vida da população brasileira. É neste contexto de privação da liberdade, da democracia marcada pela mudez, pela censura, tortura e repressão que o governo militar legitimou-se por meio de suas políticas sociais modernizadoras¹⁵. O contexto da ditadura militar na década de 60 do século XX, que percorreu os próximos vinte anos, impulsionou um novo momento de modernização conservadora no Brasil, trazendo implicações drásticas para a mobilização da classe trabalhadora e para a política social que ainda não estava consolidada na perspectiva universalista. Nesta perspectiva, o trabalho e a formação dos assistentes sociais passaram a ser pautados através da busca da eficiência e da modernização da profissão. Os encontros de Araxá (1967) e Teresópolis (1972) promovidos pelo CBCISS, marcaram o esforço da categoria profissional na busca pela superação da herança conservadora, mas os documentos produzidos nesses encontros demarcaram e reafirmaram a orientação da integração social, assumindo a perspectiva da modernização.

Netto (2005) entende que o Movimento de Renovação Brasileiro no Brasil assumiu três direções: perspectiva modernizadora; reatualização do conservadorismo e intenção de ruptura. Conforme o autor

entendemos por renovação o conjunto de características novas que, no marco das constrictões a autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendências do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas e demandas sociais e da sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais (NETTO, 2005, p. 131).

No que tange à primeira perspectiva, “perspectiva modernizadora”, que dominou todo o período do regime militar, esta teve como objetivo adequar a

¹⁵ Destacam-se as seguintes intervenções: unificação da Previdência Social no Instituto Nacional de Previdência Social em 1966; criação em 1974 do Ministério da Previdência e Assistência Social que incorporou a Legião Brasileira da Assistência (LBA), a Fundação Nacional para o Bem-estar do Menor (FUNABEM); criação da Central de Medicamentos (CEME) e da Empresa de Processamento de Dados da Previdência Social (Dataprev). Segundo Behring e Boschetti (2007), esse complexo transformou-se no Sistema Nacional de Assistência e Previdência Social (SINPAS) em 1977. Os serviços e ações principalmente da saúde passaram a ser oferecidos em uma perspectiva curativa, individual e especializada com estreita relação com o incentivo à indústria de medicamentos e equipamentos médico-hospitalares. Inicia-se a construção de um grande complexo hospitalar privado financiado pelo Estado. Dentro da proposta do Milagre Econômico, destaca-se também a criação do Banco Nacional de Habitação que impulsionou a economia por meio do incremento da construção civil na construção de moradias populares. Na busca pelo crescimento econômico o país passa a realizar empréstimos internacionais para subsidiar a construção de grandes obras, como por exemplo, a estrada transamazônica e a ponte Rio-Niterói.

profissão, através de um processo de modernização das técnicas e instrumentos de intervenção, às estratégias de desenvolvimento capitalista. No período de 1961 a 1968, o Serviço Social ainda se encontrava organicamente vinculado ao desenvolvimentismo.

Os assistentes sociais mobilizaram uma série de encontros, Conferências, Congressos, Seminários que oportunizaram a discussão de temas relevantes para a categoria profissional. Destacam-se o II Congresso Brasileiro de Assistentes Social, ocorrido em 1961, no Rio de Janeiro com o tema “Desenvolvimento Nacional para o bem-estar social”; a Conferência Internacional realizada em Petrópolis, em 1962, cujo tema foi “Desenvolvimento de comunidades urbanas e rurais”; a Conferência Internacional de Serviço Social em Atenas, realizada em 1964, intitulado “O progresso social através do planejamento social”; os Seminários de Teorização do Serviço Social, promovido pelo CBCISS dos quais resultaram o Documento de Araxá (1967) e de Teresópolis (1970).

Esses eventos estavam embebidos da racionalidade desenvolvimentista e apregoavam uma intervenção, agora baseada no método de Desenvolvimento de Comunidade, como instrumento favorável ao desenvolvimento do país.

O Serviço Social, diferentemente do contexto da sua gênese, buscava uma Reforma Social e não mais moral, pois acreditava-se que no campo comunitário, com uma aproximação da população atendida e com a adoção de um conjunto de políticas de bem-estar social, seria possível resolver o atraso e conquistar o progresso social¹⁶. A intervenção do assistente social incorpora metodologias participativas no campo comunitário com o intuito de possibilitar a integração social das políticas sociais ao projeto desenvolvimentista enquanto resposta ao subdesenvolvimento. Contraditoriamente, “contribuem para a criação/recriação das condições sócio-históricas e intelectuais para a redefinição profissional, com vistas na vinculação profissional aos interesses e lutas populares, em que a participação popular coloca-se como elemento estratégico” (ABREU; CARDOSO, 2009, p.6).

¹⁶ Para Andrade (2008, p.17) “qualquer incursão teórica que pretenda lograr um nível consistente de explicação sobre as origens do DC supõe também o retorno às condições históricas mundiais vigentes. Durante os anos de 1950, a ONU empenha-se em sistematizar e divulgar o DC como uma medida para solucionar o complexo problema de integrar esforços da população aos planos regionais e nacionais de desenvolvimento”.

A segunda direção “reatualização do conservadorismo” que emerge no final do regime militar e se espalha até o final dos anos 70, é considerada por Netto (1991) como sendo um retorno ao passado pois,

[...] trata-se de uma vertente que recupera os componentes mais estratificados da herança histórica e conservadora da profissão, nos domínios da (auto) representação e da prática e os repõe sobre uma base teórico-metodológica que e reclama nova, repudiando, simultaneamente, os padrões mais nitidamente vinculados à tradição positivista e às referências conectadas ao pensamento crítico-dialético, de raiz marxiana (NETTO, 2005, p. 157).

Esta perspectiva enunciou-se com a realização dos Seminários de Sumaré (1978) e Alto da Boa Vista (1984) também promovidos pelo CBCISS. As bases teóricas de sustentação destes encontros foram a fenomenologia¹⁷ e algumas categorias da tradição marxista.

A crítica tecida por Netto (1994) em relação a esta proposta, bem como a aproximação que esta e outras autoras¹⁸ fizeram do Serviço Social com a Fenomenologia, é a de que tal proposta metodológica inviabiliza qualquer possibilidade de análise crítica e rigorosa da realidade em seu aspecto macropolítico, pois ao centrar-se em uma intervenção psicologizante e individualizante como estratégia de questionamento ao Serviço Social Tradicional, retoma o lastro conservador da profissão, retirando a oportunidade de colocar em questionamento o modelo desenvolvimentista capitalista.

A terceira direção denominada “intenção de ruptura”, emergiu em meados dos anos 70, onde a aproximação do Serviço Social com a tradição marxista adquiriu maior visibilidade em pleno contexto ditatorial. A profissão experimentou o

¹⁷ Sobre a influência fenomenológica, destaca-se a obra de Anna Augusta de Almeida “Possibilidades e limites da Teoria do Serviço Social”, publicada em 1978. Nesta obra, a autora apresenta uma proposta de intervenção, intitulada “Nova Proposta” que se caracteriza como uma “...metodologia genérica pensada a partir da descoberta, no processo de ajuda psicossocial, de um sentido novo. Uma abertura para a ajuda psicossocial, na consciência, entre concepção da realidade ou de uma de suas partes, e os projetos humanos e sociais na sua situação humana, histórica e concreta” (Almeida, 1978, p.116). O marco referencial desta metodologia, segundo a autora, é constituído de três conceitos: diálogo, pessoa e transformação. Este método propõe uma abordagem individual, através de uma ajuda psicossocial construída através de cinco momentos: Objetivação da SEP – Situação Existencial Problematizada; Análise Crítica da SEP; Síntese Crítica da SEP; Construção de um Projeto e Retorno Reflexivo. Todo este processo é centrado na verbalização de um pedido de ajuda por parte do cliente que formata o início de um relacionamento com o profissional na descrição da situação-problema e na percepção e análise que o cliente tem dessa situação que deverá ser por ele enfrentada através da construção de um projeto visto como momento criativo e uma atitude de abertura, centrado na unicidade eu-mundo.

¹⁸ Outras autoras que fizeram essa aproximação foram Ana Maria Bráz Pavão, Ilda Lopes.

gosto amargo da repressão e a pouca apropriação teórica provocou uma aproximação aos escritos marxianos e marxista sem o próprio Marx¹⁹. Essa apropriação foi ganhando maturidade no contexto da abertura democrática onde encontrará sustentação até os dias atuais.

Contudo, não é possível afirmar que a prática conservadora tenha sido superada na profissão. O que houve foi uma intenção de ruptura com o conservadorismo profissional. Nos espaços acadêmicos a crítica ganhou maior densidade do que nos outros espaços ocupacionais. Esse descompasso evidencia que não se conseguiu forjar uma cultura profissional direcionada para a investigação, para a pesquisa, para a sistematização do trabalho profissional fora do espaço acadêmico. Dentre os determinantes que incidem nesse processo, estão as próprias condições objetivas de trabalho a que são submetidos os profissionais e a racionalidade formal-abstrata impregnada na estrutura administrativa das instituições e dos serviços.

A direção política que vai sendo projetada à profissão possibilita a reconstrução dos objetivos profissionais, na medida em que os assistentes sociais são instigados a reconhecer a possibilidade da prática profissional como potencializadora de transformação social e não mais, ou simplesmente, enquanto uma ação rotineira, repetitiva, mecânica e pouco criativa. Para Santos (1982), este momento constitui-se como um salto político-ideológico que contribuiu para entender a natureza coercitiva e disciplinadora do Estado e das políticas sociais por ele implementadas, bem como as concepções estratégicas do desenvolvimento econômico, o papel dos técnicos e dos intelectuais na sociedade.

Ainda que, segundo Iamamoto (2001), esse momento não tenha sido construído sem equívocos e erros epistemológicos, a Renovação contribuiu para criticar o assistencialismo e o sentido último das políticas sociais como sendo o de “bem-estar” da população, enquanto estratégias de amortecimento dos conflitos sociais. A profissão vai distanciando-se do significado “aparente” da atividade profissional provocada também pelo contexto de efervescência política que se gesta na década de oitenta.

Em relação à formação dos assistentes sociais, evidencia-se que as mudanças não ocorreram de forma estanque, mas processualmente.

¹⁹ Sobre este tema ler “Invasão positivista no Marxismo: manifestações no ensino de Metodologia no Serviço Social” de Consuelo Quiroga.(1981).

O ensino foi regido por currículos mínimos, configuração esta que só foi alterada nos anos 90. Durante as décadas de 1960 e 1970, o ensino superior no regime militar vivenciou uma série de reformas decorrentes da concepção tecnicista de educação que imprimiu ao processo educativo uma natureza profissionalizante. Destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, em seu art. 9º, posteriormente também a Lei de Reforma Universitária nº 5.540/68, no art. 26, que estabeleciam a fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação, válidos para todo o País. O objetivo era dar uniformidade na formação, garantindo igualdade de oportunidades. Essa uniformidade implicava na padronização curricular através do estabelecimento de disciplinas ou matérias com o detalhamento de suas respectivas cargas horárias e conteúdos. Esses currículos caracterizavam-se pela rigidez na sua configuração formal e no engessamento da grade curricular.

Em relação aos currículos mínimos do curso de Serviço Social, destacam-se os currículos de 1962, 1964 e 1970. Os mesmos definiam as disciplinas curriculares, fixavam os conteúdos e a duração do curso.

Tais currículos, pela própria conjuntura política em que foram construídos não foram capazes de propiciar à formação profissional um conteúdo crítico e politizante, embora já retratassem o esforço de questionar a prática integradora, assistencial, tutelar e neutra que historicamente vinha sendo desenvolvida no Serviço Social.

O método tripartite, que continuava sendo ensinado nos cursos, é um exemplo concreto desta limitação. O enfoque nos modelos de intervenção, nos procedimentos, normas, nos casos sociais e o referencial científico (teoria sociológica, teorias da personalidade e teorias sócio psicológicas) delinearam uma formação que tinha por objetivo capacitar o assistente social a ajudar o indivíduo a desempenhar bem seus papéis e funções sociais dentro de um ajustamento. Segundo Vieira (1989), a intervenção tinha por objetivo

prevenir o desajustamento, conservar as potencialidades do cliente, restabelecer as relações humanas, tornar mais satisfatórias e compensadoras as experiências da vida, criar novas oportunidades para o desenvolvimento do cliente, aumentar a capacidade de auto direção e de contribuir para o bem-estar da sociedade (VIEIRA, 1989, p. 85).

A formação profissional contribuía para que o assistente social tratasse os problemas sociais com neutralidade, fazendo uso da aplicação de técnicas. O

critério da verdade é o da objetividade, como apregoavam os positivistas e a prática – os estágios – era colocada no ápice dessa formação. A lógica curricular favorecia uma leitura mecânica da realidade e o estudante não fazia uma leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica. Assim, a prática nesta lógica curricular não é referência para a teoria, ao contrário, a teoria é a referência para a prática. Esta concepção positivista presente na lógica curricular disseminava a ideia de que a prática é uma aplicação da teoria e de que o conhecimento racional impera sobre a complexidade dos processos reais que são redutíveis à modelos e categorias lógicas. Vazquez (1977), ao tratar da unidade entre teoria e prática entende que

A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem a realidade presente, ou modelos que prefigurem uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação (VAZQUÉZ, 1977, p. 203).

Isso significa que a relação teoria-prática é um processo indissociável, onde uma não se dissolve na outra. Não há, pois, uma relação de oposição, mas de autonomia e dependência relativas.

No que tange aos movimentos acadêmicos empreendidos na década de 1970, ressaltam-se algumas convenções organizadas pela ABESS que corroboraram com as discussões aduzidas pelo Movimento de Renovação Brasileiro em relação à formação profissional. De acordo com Silva e Silva (1995) destacam-se as convenções de 1975 (Piracicaba), 1977 (Belo Horizonte), 1979 (Natal) e 1981 (Vitória) cujo foco central foi a necessidade de construção de um projeto de formação que congregasse os esforços da intenção de ruptura.

Estas convenções sinalizaram a preocupação de se repensar a formação profissional a partir de uma concepção crítica da profissão. O currículo mínimo de 1970, que segundo Kfoury em palestra proferida na XX Convenção da ABESS, já nasceu defasado por não congregar os esforços da reconceituação, passou a ser problematizado, culminando num processo de revisão curricular.

Coloca-se em marcha na década de oitenta do século XX, uma transição democrática que, apesar de dirigida pela elite, era demandada pelo aprofundamento da “questão social”.

Mesmo que se considere a década de 1980 perdida economicamente²⁰, foi um período marcado pela efervescência política, pelas lutas sociais e pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que redesenhou o sistema de proteção social, campo de mediação do trabalho do assistente social.

O movimento operário e popular interferiu no rumo das políticas sociais na medida em que pautaram a necessidade do atendimento e garantia dos direitos sociais. Reclamava-se pela afirmação dos direitos e pelo reconhecimento da condição de cidadão. Apesar das grandes conquistas da Constituição Federal de 1988, as particularidades históricas do país (atraso econômico, clientelismo, herança patrimonialista) associadas às mudanças internacionais que sinalizavam a crise, colocaram-se como grandes entraves no processo de democratização e luta pela universalização dos direitos sociais.

A crise econômica vivenciada no final dos anos 70 e nos anos 80 do século XX trouxeram grandes impactos para os países da América Latina, que não chegaram a vivenciar o *Welfare State*. Esses países foram os que mais tiveram sequelas, uma vez que este contexto exigiu deles medidas drásticas de ajustamento econômico, como foi o caso da Argentina, do Chile e do Brasil. A dependência financeira dos Bancos Internacionais fez com que esses países questionassem seu modelo de desenvolvimento, priorizando em primeiro plano a Reforma do Estado, com o objetivo de substituir o Estado intervencionista e centralizador por um Estado mais moderno, com altos níveis de racionalidade e eficiência.

A crise provocou impactos não somente no papel do Estado, mas nas relações deste com a sociedade civil, pois todas as dimensões da vida humana foram afetadas. Nas economias dependentes, como é o caso brasileiro, as consequências foram ainda mais nefastas.

Na década de 1980, enquanto os países centrais assistiam o avanço da hegemonia neoliberal, o Brasil experimentava um pacto social democrático que se explicitou na Constituição de 1988 e nasceu sob o signo de uma forte contradição. O legado da Nova República colocou em pauta a crise do Estado brasileiro como sendo uma crise administrativa que, segundo Nogueira (1998), suscitou um conjunto

²⁰ Economicamente perdida, na análise de Nogueira (1998), devido as marcas deixadas pela crise do regime autoritário e ao fracasso em materializar as promessas do projeto modernizador em relação a redução dos índices de miséria e desigualdade social. Ao invés disso, o governo ditatorial produziu um cenário muito mais perverso, criando outras mazelas. Assim, a “década perdida” é síntese de um contraste entre as promessas de redemocratização e os resultados concretos obtidos pelas políticas que haviam sido implementadas.

de políticas de reajuste econômico focadas em uma reforma com viés reducionista e quantitativo.

Para o Serviço Social a referida década foi muito profícua por ter acalentado debates e produções teóricas decisivas no processo de amadurecimento intelectual de aproximação com a tradição marxista. Destaca-se a obra de Yamamoto e Carvalho (1983) que, ancorada na matriz crítica, construiu elementos para uma análise da profissão e do trabalho do assistente social a partir de um processo de apreensão da totalidade da vida social. A profissão é reconhecida como uma especialização do trabalho na sociedade, inscrita na divisão social e técnica do trabalho social, supondo a afirmação do trabalho na constituição dos indivíduos sociais.

A perspectiva da intenção de ruptura estender-se-ia ao longo da década de 1980 e, como manifestações concretas deste movimento, têm-se a criação da revista Serviço Social e Sociedade em 1979, a criação e o desenvolvimento da pós-graduação em 1978 na UFRJ e em de 1981 do curso de doutoramento em Serviço Social na PUC-SP, a aprovação do currículo de 1982 e a aprovação do Código de Ética de 1986²¹. Este processo, como uma primeira aproximação ao materialismo histórico-dialético, sintetiza o amadurecimento teórico-metodológico e ético-político da profissão.

O processo sociopolítico engendrado nos anos que se seguiu à promulgação da Constituição Federal de 1988 foi o de ataque às conquistas sociais e trabalhistas nela estabelecida. Nos anos de 1990, a ofensiva neoliberal consolidou-se representando os interesses da burguesia industrial e financeira.

As bases do projeto neoliberal foram fincadas mediante a constituição de um ideário ou de uma cultura política da crise que advogava a defesa da retomada do crescimento econômico, da inserção do Brasil na economia internacional e da necessidade de redefinição do papel do Estado. A este processo denominou-se reestruturação produtiva com ênfase no capital financeiro.

Netto (1996), ao analisar este período histórico, afirma que não há dúvidas de que tal período está situado por transformações societárias que afetaram diretamente a vida social e incidiram também sobre as profissões, atingindo diretamente a divisão sociotécnica do trabalho.

²¹ O processo de revisão curricular e o conteúdo do currículo de 1982 serão discutidos no próximo tópico desse capítulo.

O problema teórico-analítico de fundo posto pelo fenômeno reside em explicar e compreender como, na particularidade prático-social de cada profissão, se traduz o impacto das transformações societárias. Mais exatamente: o problema consiste em determinar as *mediações* que conectam as profissões particulares às aquelas transformações (NETTO, 1996, p. 89).

Sendo assim, mesmo que as profissões sejam sínteses de processos sociais macroscópicos que não devem ser menosprezados porque constituem-se em determinações sócio históricas, devem também (as profissões) ser tratadas cada qual como corpus teórico-prático. Melhor explicando: é inegável que as alterações que se forjam no interior de cada profissão são caudatárias do processo de transformações societárias mas, a trajetória construída pelos seus agentes, a maturidade intelectual, os valores, os conhecimentos também influem na capacidade de realizar enfrentamentos e questionamentos a essas conjunturas socioeconômicas e políticas, em sua grande maioria, desfavoráveis ao trabalhador.

A profissão de Serviço Social deve assim ser compreendida: ao mesmo tempo em que vem sofrendo historicamente os impactos das transformações societárias, vem escrevendo, construindo outros projetos profissionais através das mediações que vai realizando, dos embates e das disputas que vem enfrentando. Por isso, a profissão deve ser reconhecida pelo seu componente de resistência e luta o que não significa concordar com as estratégias e direção política construída.

A profissão adentra a década de 1980 com um patrimônio intelectual, teórico-prático, ético e político acumulado no processo de renovação que lhe permitiu problematizar discussões éticas, ideológicas e teóricas, alicerçadas em uma teoria crítica, possibilitando estabelecer compromisso com um ser humano genérico que vive relações sociais concretas, além de profundamente desiguais, buscando enfrentar alguns dilemas e equívocos herdados dos períodos anteriores²².

O posicionamento crítico e o rigor teórico passam a integrar o conjunto das discussões que foram mobilizadas em torno do significado e da direção social da prática profissional, reposicionando seu objeto de intervenção. Este esforço contribuiu para situar

²² A aproximação com a tradição marxista, nesse momento histórico, já se deu, conforme apontou Santos (2007), por um viés não mais ideológico ou epistemológico, mas ontológico. A profissão aproximou-se dos escritos marxianos não mais por fontes exclusivamente secundárias e dialogou com autores marxistas como o italiano Antonio Gramsci e o húngaro Georg Lucáks.

o Serviço Social nas relações entre as classes sociais que conformam o desenvolvimento da sociedade (tendo o caso brasileiro como ponto de referência), buscando apreender as implicações sociopolíticas deste exercício profissional, inscrito na divisão social do trabalho (IAMAMOTO, 2007, p. 88).

Ortiz (2010) também entende que a última década do século XX aprimorou a tendência de ruptura com o Serviço Social tradicional consolidando uma autoimagem renovada para a profissão. No final dos anos 80, discutiu-se a identidade profissional e nos anos 2000, a imagem da profissão.

As contribuições de Iamamoto (2007) no reconhecimento de que os espaços sócio-ocupacionais retratam as particulares condições e relações de trabalho prevalentes na sociedade brasileira e constituem, portanto, um produto histórico, aprimoraram essa renovação. Segundo a autora, ao analisar o exercício profissional é preciso pensar em um conjunto de determinantes que o compõe: suas condições de trabalho, o estatuto assalariado e a relativa autonomia. Determinantes estes que nos permitem compreender o exercício profissional enquanto campo carregado de mediações. Esta compreensão buscou romper com as unilateralidades presentes na análise do trabalho do assistente social, identificando o fio contraditório que percorre os fenômenos históricos e as instituições que abrigam o trabalho do Assistente Social.

Dessa forma, os impactos das transformações societárias na profissão de Serviço Social nas últimas décadas têm sido avassaladores quando busca-se compreender sua legitimidade profissional em tempo de capital fetiche. Transformações que afetam o conteúdo e a direção da prática profissional, suas condições objetivas e subjetivas de trabalho, suas requisições, atribuições e competências.

Se, por um lado, historicamente, desponta-se uma tendência mais crítica da profissão, onde uma parcela de profissionais vão desenvolvendo uma maturidade intelectual que contribui para forjar uma cultura profissional voltada para o fortalecimento da dimensão analítica e para a construção de respostas profissionais efetivas, por outro, as mudanças no contexto econômico e político apontam desafios inadiáveis à profissão quando colocam à prova seus saberes teórico-práticos e sua capacidade de análise da realidade social.

A intelectualidade da profissão, construída através de diálogo permanente com outras áreas do saber e fruto do próprio movimento histórico através da

aproximação da tradição marxista, permitiu à profissão o reposicionamento de seu objeto de intervenção²³ e, conseqüentemente, a problematização das demandas profissionais e a elaboração de respostas às expressões da “questão social”, que não podem ocorrer fora da análise do modo de produção capitalista.

Entende-se que a profissão é produto histórico e campo de disputas e tensionamentos e que, portanto, a direção social construída coletivamente pela profissão trouxe rebatimentos diretos na cultura profissional, ou seja, desde os anos de 1980 a profissão, à luz de uma intencionalidade política e ética, tem mobilizado um conjunto de saberes teóricos, metodológicos, éticos e técnico-operativos que tem dado densidade à análise da realidade social e à intervenção profissional de maneira crítica e propositiva. Estes saberes provocaram um questionamento da matriz conservadora no sentido de romper, modificar o estatuto profissional para além de um administrador de serviços e benefícios e de um operador terminal de políticas sociais (NETTO, 1994).

A proposta de reforma curricular que se iniciou em 1978 e culminou no currículo de 1982, significou um avanço para o processo formativo na medida em que buscou romper com a perspectiva de análise predominante no Serviço Social, a-classista e a-histórica, tomando como referência a realidade social. Carvalho, Bonetti e Iamamoto (1984) consideram que este projeto de formação que vai se forjando precisa assumir uma direção social vinculada aos interesses coletivos das classes subalternas. Projeto este

capaz de responder às demandas atuais feitas à profissão a partir do mercado de trabalho e de reconhecer e conquistar novas e potenciais alternativas à atuação, expressão de exigências históricas colocadas à profissão pelo desenvolvimento da sociedade dentro de um contexto conjuntural específico (IAMAMOTO, s/a, p. 9).

No clamor do período de efervescência política, o currículo de 1982 do curso de Serviço Social foi aprovado, como fruto de um processo de revisão curricular promovido pela então ABESS, em 1979, tendo como marco a XXI Convenção Nacional da ABESS, ficando estabelecido para implantação do novo currículo em todas as unidades de ensino o prazo máximo de agosto de 1984. Questionaram-se as diretrizes da formação profissional, seus objetivos e conteúdos,

²³ O processo de Renovação do Serviço Social brasileiro deu indicativos para pensar a “questão social” como objeto da intervenção profissional.

a estrutura curricular, os estágios práticos e a supervisão. Esse processo teve como respaldo a organização política da categoria profissional²⁴.

Yazbek, Oliveira, Delgado, Yamamoto e Leite (1984, p. 39) inferem sobre a proposta do currículo mínimo entendendo que

o processo de elaboração aprovado para o curso de Serviço Social apresenta um dado qualitativamente novo em relação aos currículos anteriormente definidos, na medida em que envolveu as unidades de ensino aglutinadas na ABESS que tiveram oportunidade de opinar do decorrer dos trabalhos. Isto não significa que a proposta acabada represente uma unidade no que se refere à formação profissional pretendida para o assistente social, mesmo porque no interior da categoria e do seu setor diretamente envolvido com o ensino da profissão coexistem concepções diferenciadas da própria profissão bem como da formação profissional.

Este currículo traduziu o movimento de apreensão do significado sócio-histórico da profissão, vinculando a prática profissional a uma perspectiva de transformação da realidade. Categorias como conscientização, a organização e mobilização das classes populares foram inseridas nos ementários e na organização curricular como um todo, na tentativa de superar o marco das clássicas metas de assistência e promoção (KAMEYANA, 1989). A crítica mais contundente proferida por essa proposta curricular foi à suposta neutralidade profissional.

Dentre as mudanças proclamadas, estava a necessidade de vincular a prática profissional às necessidades das classes populares. Conclamação esta que também permeou o Código de Ética de 1986 que enfatizou a dimensão política da profissão. Também é importante destacar que este currículo, embora não apareça na grade curricular como disciplina, apresentava a proposta de realizar a supervisão de estagiários de forma conjunta, ou seja, a supervisão acadêmica desenvolvida juntamente com a supervisão de campo.

Yazbek, Oliveira, Delgado, Yamamoto e Leite (1984), referindo-se às mudanças implementadas no currículo do curso de Serviço Social da PUC-SP,

²⁴ A Organização Sindical dos Assistentes Sociais em âmbito nacional iniciou-se em 1978, aproveitando o ambiente favorável às grandes manifestações sindicais, com a realização do I Encontro Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais, em Belo Horizonte. Ainda na década de 70, realizaram-se o II e o III Encontros Nacionais, tendo sido criada neste último a CENEAS – Comissão Executiva Nacional das Entidades Sindicais de Assistentes Sociais. Em outubro de 1983 foi realizada a I Assembleia Nacional Sindical organizada pela CENEAS, em Salvador, evento do qual resultou a criação da Associação Nacional dos Assistentes Sociais – ANAS, extinta em setembro de 1994, durante a VI Assembleia Nacional Sindical, em Brasília sob a orientação da CUT, que recomendou a sindicalização por ramo de atividade. Mantém-se em funcionamento quatro sindicatos (Alagoas, Ceará, Rio Grande do Sul, Caxias do Sul). O Sindicato do RJ ressurgiu em 1995.

destacam: a substituição se Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade, superando o uso dos “métodos tradicionais” e incluindo as disciplinas de Teoria do Serviço Social, Metodologia do Serviço Social e História do Serviço Social; ampliação das disciplinas da área das ciências sociais como suporte para compreensão e análise da realidade social, como por exemplo, a inserção das disciplinas de Teoria Política e Sociologia; redução das disciplinas vinculadas ao campo da Psicologia tentando superar a perspectiva psicologizante da intervenção profissional; introdução da disciplina de estágio supervisionado para garantir o acompanhamento do cotidiano do aluno nos campos de estágio.

O currículo mínimo aprovado em 1982, fruto do processo de revisão curricular organizado pela ABESS, representou um marco histórico na formação profissional ao propor uma reflexão sobre a concepção de formação profissional, buscando construir uma avaliação crítica e propondo um novo encaminhamento metodológico da discussão que, segundo Carvalho (1986), parte de uma concepção de formação profissional que considere: preparação científica dos quadros profissionais para responder às demandas sociais que se colocavam para o Serviço Social; produção de conhecimentos; capacitação continuada da categoria em termos de atualização para o exercício profissional.

Este projeto educacional da formação profissional considerou os determinantes estruturais e conjunturais no contexto das relações sociais no bojo do desenvolvimento do capitalismo monopolista. Entendia-se que era preciso ter um posicionamento político e crítico diante das contradições inerentes ao modo de produção capitalista para saber ler e interpretar as demandas e possibilidades que se colocavam à profissão, construindo estratégias interventivas e analíticas.

Houve um compromisso com a transformação da realidade social ao reconhecer a contradição e a luta de classes como categorias estruturantes dessa realidade e o mito da neutralidade profissional foi questionado, dando densidade à formação política dos assistentes sociais ao considerar que era preciso investir na formação teórica e metodológica dos profissionais, superando o tecnicismo e a racionalidade instrumental que permearam a preparação e qualificação até os anos 80.

Segundo Yazbek, Oliveira, Delgado, Yamamoto e Leite (1984, p. 39) esta proposta de revisão curricular considerava que

a formação profissional do Serviço Social tem 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.

Em que pese todos os avanços e conquistas construídas com o currículo de 1982 no esforço de se romper com o Serviço Social tradicional, as análises tecidas de sua implantação e alcance social e político na formação profissional indicam que o mesmo não conseguiu materializar as premissas analíticas e metodológicas que tinha proposto.

Dentre as críticas tecidas, destaca-se a dicotomia entre teoria e prática que aparece na organização da estrutura curricular que propõe a divisão entre conhecimentos básicos e profissionalizantes, a qual não possibilita garantir

as articulações existentes entre a realidade econômica, social e política e a inserção do Serviço Social dentro dela, criando-se em torno disso um dos falsos dilemas da formação profissional- o que a realidade social é um 'entrave' para a profissão (YAZBEK; OLIVEIRA; DELGADO; IAMAMOTO; LEITE, 1984, p.43).

Outro equívoco evidenciado pelas mesmas autoras é o de que a proposta referenciada não fez a análise da realidade onde vai atuar o assistente social formado por esse currículo.

Por isso a revisão curricular não se esgotou mesmo com a definição e implantação do novo currículo de 1982, uma vez que o processo de avaliação e acompanhamento da implantação sempre buscou responder aos desafios que se apresentaram para o ensino do Serviço Social.

A pesquisa empreendida pela ABESS no período de 1983-1985, através do projeto "A formação profissional do assistente social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas" em parceria com professores da PUC-SP e o mapeamento das tendências e alternativas postas no ensino da metodologia no interior do novo currículo realizado entre os anos de 1987-1989 nesta mesma parceria, foram balizadoras para uma análise crítica do processo de implementação curricular.

Tal estudo sobre a implantação do currículo sinalizou a necessidade de revisão da proposta curricular em curso, mesmo reconhecendo que tal proposta expressou um longo processo de debate sobre a formação profissional. Na pesquisa feita sobre o ensino da disciplina de Metodologia do Serviço Social, algumas das dificuldades evidenciadas foram: falta de capacitação docente; fragmentação dos

conteúdos das disciplinas; pouca clareza teórica sobre Método e Metodologia como mediação da unidade teoria-prática; tendência de justaposição e de articulação; transição dos conteúdos do antigo currículo para o novo como um remanejo ou construção de um patamar crítico; dominância de uma perspectiva eclética no interior da formação profissional; fragilidade teórica do corpo docente em relação ao domínio das concepções teóricas; uso de uma bibliografia endógena que levava a distorções das posições teóricas.

Costa (1990) também aponta algumas fragilidades com destaque para a crítica que faz sobre a organização curricular: grande quantidade de informações análogas, dispersas num grande número de disciplinas onde matérias de formação geral pouco se distinguem das de formação específica. Outra crítica elaborada pela autora diz respeito ao fato de que a teoria marxiana foi vista como uma teoria a ser aplicada à realidade, confundindo o ensino com doutrinação.

Dentre as críticas tecidas, entende-se emergente destacar que o currículo em tela recriou alguns equívocos da reconceituação latino-americana quando na organização da grade curricular, propôs as disciplinas de Metodologia do Serviço Social, Teoria do Serviço Social e História do Serviço Social em substituição às disciplinas de Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade. Esta organização curricular suprimiu a capacidade da formação reconhecer a historicidade própria da dinâmica da vida social. Tal incapacidade histórica de tratar a realidade social enquanto uma rica e complexa articulação entre o passado, o presente e o futuro forçou para uma incompreensão da relação entre teoria e prática assim como, fruto dessa incapacidade, acreditou-se que o Serviço Social tivesse uma teoria e metodologia próprias.

Ortiz (2010) adverte para o fato de que o compromisso com a classe trabalhadora acentua o caráter educativo da profissão nesta lógica curricular. Em um primeiro momento como militante, enquanto agente de mudanças abastecido de um viés voluntarismo e idealista e, posteriormente, como educador político das classes trabalhadoras, que coloca seus conhecimentos a favor do processo de conscientização das mesmas²⁵. O currículo de 1982 apresenta-se saturado dessa perspectiva e é por isso que se tornou passível de inúmeras críticas.

²⁵ Vinculação da prática profissional à prática social, considerando-a como práxis. Iamamoto (1999) analisa essa vinculação afirmando que, se por um lado, dado o contexto histórico foi importante para ultrapassar uma visão focalista da prática profissional, por outro percorreu um caminho tortuoso, um “salto mortal”.

No entanto, mesmo a profissão tendo buscado construir uma direção social estratégica, este processo não se deu de forma homogênea, porque não foi possível suprimir as diferenças no conjunto da categoria, uma vez que se tratava de uma luta pela hegemonia e não da instituição de um monopólio (Netto, 1996).

Na década de 1990 houve a consolidação da perspectiva de ruptura e a construção de um projeto profissional que passou a ser reconhecido como Projeto Ético-Político aportado em uma vertente marxista. Para Netto (1999, p. 98) o projeto articula os seguintes elementos constitutivos: “uma imagem ideal da profissão, os valores que a legitimam, sua função social e seus objetivos, conhecimentos teóricos, saberes interventivos, normas, práticas, etc.”.

Desse modo, o projeto ético-político do Serviço Social, enquanto projeção profissional coletiva, explicitava princípios e valores éticos e políticos que vislumbravam a ruptura com a ordem social vigente, ancorando-se em uma matriz teórico crítica.

Teixeira e Braz (2009) compreendem que os elementos constitutivos do projeto têm em sua base os componentes que lhes dão materialidade. Estes materializam-se e expressam-se na realidade através da produção de conhecimentos no interior do Serviço Social, nas instâncias político-organizativas da profissão e na dimensão jurídico-política da profissão.

O trabalho do assistente social, diante da reconfiguração de seu objeto profissional e das mudanças ocorridas nas conjunturas sócio-históricas, materializa-se na perspectiva da luta e defesa dos direitos sociais. Desenvolve uma ação de cunho socioeducativo na prestação dos serviços sociais operando não só na execução, mas no planejamento e gestão das políticas sociais.

O exercício profissional passou a exigir, como é possível identificar nas atribuições e competências profissionais definidas na atual Lei de regulamentação da profissão, nº. 8.662/93, o desenvolvimento de competências para além do preparo técnico pois, ao tomar como referência a realidade social – e suas contradições – é necessária uma análise crítica que pressupõe solidez teórica, postura ética e direcionamento político. Assim, o exercício profissional é constitutivo de uma dupla dimensão: interventiva e analítica²⁶.

²⁶ Sobre esse assunto ver Torres, M. M. (2006).

A concepção de profissão que passou a nortear o exercício profissional não era mais a de uma profissão ajustadora e disciplinadora²⁷, embora continuasse atuando na gestão da vida cotidiana e na reprodução das condições materiais para reprodução da força de trabalho, mas a de uma profissão que reconhecia o seu significado social e entendia que o estatuto de assalariamento condicionava seu trabalho, mas não excluía as possibilidades de construir ações profissionais que colocassem em questionamento a sociabilidade burguesa e seu *modus operandi*.

Nos anos de 1990, a contradição também esteve presente no processo formativo na medida em que (fruto do intenso processo que se gestou nas décadas anteriores) a profissão, devido sua maturação profissional, conseguiu construir uma direção social através de um projeto profissional que não pode ser confundido com a preparação para o emprego, mas um projeto de curso que buscou articular dialeticamente as demandas reais àquelas potenciais, que contribuiu para alterar o panorama profissional vigente (IAMAMOTO, 2007). Formação esta que não se reduzia a ofertas de disciplinas que propiciassem uma titulação ao Assistente Social para sua futura inserção no mercado de trabalho, mas na preparação de profissionais que estivessem preparados (técnica, política e teoricamente) para responder às exigências tanto do projeto profissional construído coletivamente quanto das demandas que se apresentam cotidianamente pela via institucional.

O cenário adverso dos anos 90 apontou para a necessidade de intensificar permanentemente a discussão sobre a revisão curricular que se iniciou em meados dos anos 80 e adentrou os anos 90. Processo este que foi desencadeado pela Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – ABESS e pelo Centro de Pesquisa e Documentação em Serviço Social – CEDEPSS, durante a gestão que compreendeu o período de 1993 e 1995, culminando na aprovação do novo currículo em 1996.

Teve-se um cenário preocupante e nada favorável ao desenvolvimento do processo formativo crítico e adensado teoricamente. Viveu-se a contradição própria do modo de produção capitalista: por um lado, o discurso oficial da perspectiva e garantia de direitos, da igualdade formal e, por lado, o acirramento das desigualdades sociais e econômicas que desafiavam a formação dos assistentes sociais que se colocavam contrários à exploração a partir de uma crítica à

²⁷ Isso não significa afirmar que foi possível romper com a herança conservadora na profissão porque na cena contemporânea estas duas direções – conservadora e crítica – coexistem.

sociabilidade burguesa e em relação ao tradicionalismo moral e ideológico que fundamentou o exercício profissional.

A lógica mercantil foi assolando as políticas educacionais e a educação superior tornando-se um grande nicho do mercado, supondo uma formação precarizada, despolitizada e esvaziada de um conteúdo crítico, através da proliferação dos cursos presenciais privados e dos cursos à distância.

Segundo Maciel (2006), o início das discussões acerca do novo projeto de formação profissional esteve alicerçado nos avanços garantidos e nas dificuldades apontadas pela efetivação do currículo de 1982; nos Códigos de Ética de 1986 e 1993 e nos debates oriundos das oficinas de âmbito estadual, regional e nacional promovidos pela Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social e o VIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS, ocorrido em 1995.

As discussões problematizaram acerca da necessidade de se construir coletivamente uma direção social através de um projeto profissional que não poderia ser confundido com a preparação para o emprego, mas um projeto de curso que articulasse dialeticamente as demandas reais àquelas potenciais, que iria contribuir para alterar o panorama profissional vigente (IAMAMOTO, 2007). Formação esta que não se reduzisse a ofertas de disciplinas que propiciassem uma titulação ao Assistente Social para sua futura inserção no mercado de trabalho.

Para fins de entendimento, é preciso esclarecer inicialmente a diferença entre Currículos Mínimos e Diretrizes Curriculares pois, até 1996, o ensino de Serviço Social respaldava-se em Currículos Mínimos. Esta alteração ocorreu no panorama nacional a partir de algumas resoluções do MEC e do CNE, que estabeleceram a todos os cursos de graduação um modelo de enquadramento das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentando um roteiro de natureza metodológica para a construção de tal proposta. Dentre as justificativas para esta mudança paradigmática, destacam-se a necessidade de maior flexibilização na organização curricular como também na priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos assim como na diversificação dos componentes curriculares. Também estão inclusos nestas justificativas, a necessidade de criação de

múltiplos perfis profissionais garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que refletem a heterogeneidade das demandas sociais (MEC/CNE, 1997, p. 06).

As discussões e trabalhos realizados nos últimos anos do século XX (revisão das Diretrizes Curriculares, Política Nacional de Estágio, Resoluções sobre supervisão direta e condições técnicas e éticas para o exercício profissional) procuraram questionar o modelo de educação vigente e propor novas bases de sustentação teórica, ética e pedagógica para as unidades de ensino, reafirmando o projeto ético-político defendido pela categoria profissional, colocando em pauta a reflexão sobre o estágio e a supervisão na formação profissional.

Tais diretrizes expressaram um novo projeto de formação profissional construído coletivamente, produto de um amplo e sistemático debate realizado pelas Unidades de Ensino a partir de 1994. Entre 1994 e 1996 foram realizadas aproximadamente duzentas oficinas locais, nas sessenta e sete unidades acadêmicas filiadas à ABESS, vinte e cinco oficinas regionais e duas nacionais (ABESS, 1996). As diretrizes apontavam para a necessidade da formação profissional articulada às profundas mudanças da sociedade brasileira, como os novos perfis assumidos pela “questão social”²⁸ frente à reforma do Estado e às mudanças no âmbito da produção que requeriam novas demandas de qualificação do profissional, alterando o espaço ocupacional do Assistente Social, exigindo que a formação profissional se orientasse por pressupostos, como aponta o documento das Diretrizes Curriculares (1996, p. 60):

- 1) O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista;
- 2) A relação do Serviço Social com a questão social é mediatizada por um conjunto de processos sócio históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho;
- 3) O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social;
- 4) O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento.

²⁸ Faleiros (2000) tece uma crítica em relação a centralização da “questão social” na formação profissional por entender que as Diretrizes Curriculares podem reduzir essa formação à compreensão da teoria da reprodução das condições de produção, fechando as possibilidades da crítica no interior do próprio marxismo. Assinala que a expressão “questão social” tem um sentido genérico e pouco contribuiu para entender a especificidade de uma profissão. Para o autor as Diretrizes Curriculares definiram um objeto abstrato.

Considerando que as Diretrizes Curriculares expressavam um novo projeto de formação profissional, é preciso resgatar os pressupostos dessa formação que foram duramente afetados pelos ditames do mercado, mas que sobreviveram, com algumas marcas, resistindo ao processo de flexibilização e despolitização da educação.

No documento “Proposta básica para o Projeto de Formação Profissional” (1996) apresentado na XXIX Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social – ABESS, realizada em Recife-PE, em novembro de 1995, para subsidiar as discussões sobre a revisão curricular, evidencia-se a defesa da questão social como o foco central da formação profissional e a requalificação das respostas profissionais no enfrentamento desta questão social, definindo diretrizes e metas da formação profissional.

Esta requalificação implicou em desenvolver determinadas diretrizes e metas, quais sejam: capacitação teórico-metodológica que permita uma apreensão crítica do processo histórico como totalidade; capacitação investigativa como base para um ensino na busca de explicação da formação histórica da sociedade brasileira; capacitação teórica que saliente a necessidade de tratar o campo das mediações, capacidade investigativa articulada à intervenção profissional; capacitação ético-política que consolide os valores e princípios legitimados no atual Código de Ética; capacitação para apreender as novas mediações e injunções nos campos tradicionais da prática profissional, bem como as demandas emergentes; capacitação técnico-política para a gestão de serviços sociais; capacitação teórica para compreender a prática profissional como uma forma de trabalho determinado socialmente (ABESS/CEDEPSS, 1996).

A proposta de formação profissional para o Serviço Social, através das diretrizes curriculares, veio sofrendo ataques desde a sua aprovação, em 1996. Boschetti (2004) denuncia esse ataque expondo que, em 2001, o Conselho Nacional de Educação – CNE esvaziou a concepção original de formação crítica presente nas diretrizes curriculares, reduzindo drasticamente o projeto pedagógico que constava nas diretrizes da própria ABEPSS.

Exemplo dessa redução foi que o CNE não aprovou a carga horária mínima que estava nas diretrizes da ABEPSS, que era de 2.700 horas mais 15% de estágio, totalizando 3.105 horas, sendo que destas, apenas 5% poderiam ser realizadas em atividades complementares. Outra alteração feita pelo CNE foi a

supressão dos conteúdos de matérias e disciplinas e apenas indicação sucinta dos tópicos que deveriam estruturar o projeto pedagógico. Para Ferreira (2004, p. 23) “essa alteração permite que os projetos pedagógicos dos cursos novos sejam mais simplificados e extremamente diversificados, provocando uma flexibilização do processo formativo”.

A estruturação nos núcleos de fundamentos teórico-metodológicos, da vida social, de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira, e de fundamentos do trabalho profissional, acabaram trazendo indicações amplas sobre as informações que sustentavam cada núcleo²⁹. Os três núcleos expressavam a totalidade de conhecimentos e conteúdos necessários para a compreensão do processo de trabalho do Assistente Social, afirmando-se como eixos articuladores da formação profissional, rompendo com a visão formalista do currículo, antes reduzido a matérias e disciplinas. Esta articulação favoreceu uma nova forma de realização das mediações – entendida como a relação teoria-prática – que deveria permear toda a formação profissional, articulando ensino, pesquisa e extensão (ABESS, 1996).

Iamamoto (2002) também denuncia a descaracterização do documento encaminhado pela comissão de especialistas com base nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Para a autora, na definição das competências e habilidades, a definição do direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise dos processos sociais e da sociedade brasileira foi suprimido.

No texto original das Diretrizes Curriculares (1996) constava que a formação profissional deveria viabilizar a capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas com vistas à: *apreensão crítica dos processos sociais na sua totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as*

²⁹ O projeto de formação profissional, expresso nas Diretrizes Curriculares, aponta um conjunto de conhecimentos indissociáveis que se traduzem em três núcleos de fundamentação. 1) O Núcleo de fundamentação teórico-históricas e das configurações socioeconômicas, culturais, políticas e teóricas do ser social: é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de formação da realidade brasileira e do trabalho profissional. 2) Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio histórica da sociedade brasileira inserida na divisão internacional do trabalho: remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais, articulada com a análise da questão agrária, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional. 3) Núcleo de fundamentação do trabalho profissional: tem como foco a compreensão do Serviço Social como uma forma de especialização do trabalho social determinado por sua inscrição na divisão sociotécnica do trabalho (ABESS/CEDEPSS, 1996).

particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país. Esses objetivos foram eliminados, sofrendo uma nova redação: compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social; utilização dos recursos da informática (BRASIL, 2002).

Grosseiramente pode-se identificar no texto final a supressão da palavra capitalismo, como se não fosse este o modelo econômico e produtivo vigente e um deslocamento da análise crítica da sociedade para a identificação das demandas e possibilidades de ação, com ênfase na utilização da informática.

Pode-se evidenciar que estas alterações no projeto original acompanharam a lógica mercantil do ensino, abrindo brechas para uma formação mais aligeirada e desqualificada, não se comprometendo, efetivamente, com uma formação crítica, mas com intenção de preparo para o mercado de trabalho, orientada por um modelo de educação tecnicista e instrumental.

Este ataque pode ser percebido em dois momentos: primeiramente com a intervenção do CNE reduzindo e flexibilizando o projeto original de formação profissional aprovado pela ABEPSS e pelas unidades de ensino; em outro momento, com a aprovação e alterações realizadas, passou-se por novo ataque que implicou na não implementação das diretrizes curriculares (mesmo flexibilizadas e alteradas).

Este segundo momento expressa-se, de um lado, pela lógica de pensar a educação enquanto um negócio, um serviço que precisa ser atrativo. Assim, as instituições, particularmente as privadas, acabam por desenhar seu projeto pedagógico de curso com um olhar para o mercado, com o objetivo de angariar clientes, apresentando atrativos e diferenciais ao aluno-cliente, dissociando o projeto de formação do projeto ético político profissional, alinhando-o à competitividade do mercado. Esta “sedução” traduz-se em cursos com duração reduzida, horários vagos na grade curricular, com a possibilidade de se cumprir atividades complementares em horário de aula, de flexibilizar o cumprimento do estágio supervisionado, nas versões mais criativas que se possa imaginar.

Vivencia-se dessa forma, uma tentativa de desmonte de um projeto de formação profissional alicerçado em uma leitura crítica do desenvolvimento da

profissão e na identificação das possibilidades de ação contidas na realidade. Uma formação que aponta para

(...)um perfil profissional com formação intelectual e cultural, generalista-crítica, que alimenta a competência na sua área de desempenho e a inserção crítica e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho". Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para o seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas e empresariais, de organizações da sociedade civil e congêneres. Profissional comprometido com valores e princípios norteadores do código de ética vigente do assistente social (MENDES, 2004, p. 12)

E para que esse perfil fosse construído, o processo formativo deveria ser subsidiado por uma apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade, apreendendo as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no Brasil, evidenciando o significado social da profissão, apreendendo as demandas postas à profissão, visando formular respostas de enfrentamento à questão social.

Um profissional como ensejou Yamamoto (2007, p. 197)

[...] com uma consistente formação teórico-metodológica, um acompanhamento pertinaz e perspicaz da dinâmica histórico-conjuntural, que permita ler em situações singulares as particularidades e as leis do movimento social, decifrando, em toda a sua complexidade, as manifestações cotidianas da vida social. Mas supõe, ainda, uma competência técnico-política que contribua para a formulação de respostas precisas ao que fazer, como e por quê fazer.

Desta forma, as Diretrizes Curriculares da formação profissional implicavam capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa (ABESS, 1996).

A qualificação profissional, que requer o desenvolvimento da dimensão analítica e interventiva, exige a construção de conhecimentos teórico-práticos para o seu exercício. Daí que o “ensino da prática”³⁰ impõe-se com a árdua tarefa de problematizar a formação e o exercício profissional, compreendendo as particularidades da profissão.

O “ensino da prática” na trajetória profissional passou por momentos de ênfase e esquecimento, de avanços e recuos, permeado por concepções

³⁰ O uso dessa expressão aparecerá daqui em diante entre aspas por conter polêmicas e equívocos já expressados nesse trabalho. No entanto a escolha em manter tal expressão se dá pelo fato de que ainda hoje a maioria dos textos que discute a formação e o exercício profissional a utilizam.

pedagógicas distintas, como afirmou Yamamoto (2007). As Diretrizes Curriculares atuais têm disseminado uma nova lógica, que não permite a dicotomia entre teoria e prática ao entender que a organização das disciplinas nas grades curriculares não pode se dar de forma estanque e descolada de um projeto pedagógico.

Portanto, os saberes teórico-práticos que precisam ser ensinados necessitam estar organicamente articulados de tal modo que seja possível, em uma perspectiva mediatizadora, desenvolver as competências e habilidades profissionais. Proclama-se uma concepção de ensino e de aprendizagem fundada em uma matriz crítico-histórica que busca superar uma formação instrumental, meramente tecnicista.

Como profissão de nível universitário o Serviço Social tem uma regulamentação, um projeto ético-político e um projeto de formação profissional, portanto, uma direção social e um perfil determinado de profissional. Por esta razão, penso que a preocupação em como ensinar o Serviço Social, dentro do novo currículo, o que priorizar, como implementar a lógica das diretrizes curriculares de modo a alcançar o perfil profissional que se deseja, são questões extremamente pertinentes e necessárias. (GUERRA, 2005, p.148)

Ao analisar a relação teoria e prática no currículo, Ferreira (2004, p.29) explicita que

o caráter interventivo da profissão deve estar presente em todo currículo, isto é, todos os conteúdos do currículo devem ser a base para formar um profissional que vai intervir na realidade. Assim, os conteúdos de todas as disciplinas devem ter a preocupação de mostrar a vinculação entre teoria, realidade e as possibilidades de intervenção profissional em diferentes contextos e momentos históricos.

Portanto, “o ensino da prática” precisa perpassar os três núcleos fundantes da formação profissional, a saber: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Nas últimas décadas, a formação profissional tem sido a tônica das discussões problematizadas por uma parcela dos profissionais, com o intuito de reafirmar a direção social e de defender uma formação sólida teórica, técnica, ética e política.

Esta preocupação também se manifesta na produção de conhecimento sobre esta temática pela categoria profissional que, embora ainda esteja longe de superar a produção sobre outras temáticas, vem ganhando densidade a partir de 2003, com destaque para as produções bibliográficas oriundas dos Programas de Pós-Graduação disponíveis na Base de Dados da CAPES, por meio do Banco de Teses e Dissertações, e do XIII ENPESS, realizado no final de 2012.

Ao examinar os documentos produzidos pela ABEPSS, percebe-se a preocupação com a formação profissional em relação à supervisão de estágio ao estabelecerem diretrizes e princípios que norteiam esse processo.

Este é também o propósito das diretrizes curriculares ao colocarem o trabalho e a questão social no centro da formação. Elas recusam a função de segundo plano em que a prática tem sido relegada, geralmente aprisionada nos porões dos processos de reformas curriculares, cujo tratamento é, muitas vezes, reduzido ao estágio e supervisão tidos como âmbitos de menor exigência acadêmica e teórica (IAMAMOTO, 2012, p. 47).

As normativas legais conquistadas na última década do século XX e na primeira década do século XXI, particularmente as relacionadas à formação e ao exercício da profissão como as Diretrizes Curriculares Nacionais (1996), a Política Nacional de Estágio (2009), a Lei de Regulamentação da Profissão (1993), o Código de Ética Profissional (1993) e as Resoluções do CFESS que tratam da Supervisão Direta e das Condições éticas e técnicas para o exercício profissional, possibilitaram a construção de uma proposta pedagógica que reafirma o compromisso profissional com uma formação para além da preparação do profissional para o mercado de trabalho, mas priorizando um perfil propositivo, crítico com referência teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo.

Retomar o processo de historicização da profissão e do processo formativo dos assistentes sociais, constituiu-se numa aproximação fundamental ao objeto de estudo desta pesquisa – *o estágio no processo formativo dos assistentes sociais* – por compreender-se que o estágio e a supervisão só podem ser entendidos mediados por um projeto de formação que se expressa e se materializa na construção e implementação dos projetos pedagógicos dos cursos.

No próximo capítulo apresentam-se as diferentes concepções de supervisão de estágio e de estágio supervisionado que se revelaram no processo da

formação profissional e do exercício profissional do assistente social, buscando identificar as tendências que se explicitaram em relação às concepções e condução do estágio supervisionado.

2 O ESTÁGIO E O PROCESSO DE SUPERVISÃO NO PROCESSO FORMATIVO: continuidades e rupturas

*O passado é resgatado como uma das condições
para a realização do presente que, por sua vez, vive,
pressente e antecipa o futuro*

Walter Benjamin, 1993

Neste tópico apresentam-se, através de uma revisão de literatura, as diferentes concepções e práticas de estágio e de supervisão que acompanharam o processo formativo dos assistentes sociais, buscando evidenciar as continuidades e as rupturas, bem como identificar o marco regulatório do estágio em Serviço Social na contemporaneidade.

Este processo de historicização será construído à luz da discussão da formação profissional, uma vez que no capítulo anterior já foram fornecidas as bases de compreensão das tendências teórico-metodológicas que deram sustentação a este processo, e agora pretende-se analisar de que forma tais tendências repercutiram no estágio e no processo de supervisão em Serviço Social em sua trajetória sócio-histórica.

No contexto da gênese da profissão, a formação profissional dos primeiros assistentes sociais assentou-se no humanismo cristão e exigiu uma formação prática, inclusive como um dos pilares de tal formação.

A experiência prática fazia-se importante, pois os futuros assistentes sociais deveriam desenvolver esquemas de percepção e apreensão da realidade que lhes permitisse intervir junto à população cliente, reproduzindo as formas de exercício de controle social.

Desse modo, o estágio e a supervisão sempre estiveram presentes na formação dos assistentes sociais desde a gênese da profissão no Brasil, integrando o currículo dos primeiros cursos. Embora tenha sido uma preocupação, não havia, nesse período, uma discussão profícua sobre o processo de supervisão, apenas afirmava-se que o estágio prático era necessário para o preparo do futuro profissional, através da vivência e da experimentação nas organizações dos serviços sociais. Não há, nesse momento precursor, uma organização sistemática de estágio. O que havia era a proposta de visitas às obras sociais para conhecer e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos profissionais.

Dessa forma o preparo técnico exigia a experiência do estágio e da supervisão que passaram a ser compreendidos como ferramentas imprescindíveis nesse processo de formação para contribuir tanto com o aluno que estava em formação inicial quanto para o profissional que, depois de formado, também necessitaria de um treinamento e de supervisão para desenvolver os serviços assistenciais nas obras sociais.

Segundo Vieira (1989), esta formação profissional era uma atividade de apoio, visto a insegurança que acompanhava o início da vida profissional. A supervisão estava ligada à ideia de ensino prático sendo direcionada não só aos alunos, mas também aos profissionais. Tinha uma natureza mais administrativa que pedagógica; o supervisor decidia “o que” e “como fazer”. Quem supervisionava o estagiário era o profissional do campo.

Virgínia Robinson em 1936 apresenta a definição mais antiga de Supervisão. Para a autora, citada por Vieira (1989, p. 30), “supervisão é o processo educacional pelo qual uma pessoa possuidora de conhecimentos e experiência prática toma a responsabilidade de treinar outra, possuidora de menos recursos técnicos”.

Assim, o estágio era a oportunidade para organizar os serviços sociais e momento oportuno para aprender e agir através da adoção de conhecimentos necessários à prática profissional. A formação se constituía, portanto, como instrumento para o preparo para a prática cotidiana.

A experiência de estágio e da supervisão nesta conjuntura contribuiu para organizar o trabalho desenvolvido nas obras sociais, tanto do ponto de vista material e técnico quanto do ponto de vista moral, pois sendo o serviço social reconhecido como um trabalho da inteligência aplicaria uma técnica adequada ao seu exercício e também exerceria um trabalho de coração fundado no apostolado da caridade (FERREIRA, 1939).

Para Ferreira (1939, p.01),

a visita e os estágios serão utilizados como principais meios para dar a conhecer ao aluno da realidade de seu meio. Finalmente os cursos, visitas, estágios, deverão ser coordenados e completados pelos círculos de estudos que permitirão fixar todo o ensino da escola.

É visível, desde os primeiros cursos, a preocupação com a formação prática uma vez que as aulas teóricas eram vistas como insuficientes para um preparo adequado dos assistentes sociais.

Segundo Yasbek (1977, p. 49),

Os trabalhos práticos eram considerados de grande importância, pois tinham como função colocar os alunos desde cedo em contato com a realidade social, com os problemas com os quais deverão lidar, além de possibilitar-lhes o conhecimento prático de diferentes aspectos do Serviço Social e orientá-los na escolha de um outro campo de atuação da profissão.

Na organização curricular dos primeiros cursos, o estágio já era uma prática desde o primeiro ano, em caráter de observação, sendo que a carga horária ia aumentando no decorrer do curso. Yazbek (1977) descreve esta distribuição, tomando como referência a Escola de São Paulo, apontando a preocupação que se tinha em garantir o equilíbrio do ensino teórico e prático.

1 ano: 400 horas de cursos e círculos. Visitas ou estágios rápidos em 25 instituições sociais; 2 ano: 400 horas: 1/3 do horário para os cursos teóricos e o restante para os trabalhos práticos; 3 ano: exclusivamente dedicado ao trabalho prático, sob orientação da Escola, com apresentação de uma tese final (YAZBEK, 1977, p. 49).

As escolas contavam com a colaboração das organizações tanto públicas quanto privadas para a colocação do estagiário nos campos de atuação, fruto da visibilidade que a profissão ia conquistando e do reconhecimento de seu trabalho. Os estagiários contribuíam no processo de organização dos serviços prestados nas obras sociais.

Os apontamentos feitos acima servem como indicativos de elementos de permanência na formação em relação ao objetivo do estágio, ou seja, a necessidade de criar-se espaço de aproximação e de análise dos alunos com a realidade onde iriam atuar-estagiar. Este traço permanece até os dias atuais, isto é, o estágio configurando-se como um meio de aproximação do estagiário da realidade concreta. Esta tendência será também explicitada no terceiro capítulo desta tese a partir do estudo dos projetos político-pedagógicos dos cursos e da aproximação com a experiência dos sujeitos.

A concepção de ensino-aprendizagem que embasou o estágio e a supervisão no contexto precursor focalizava o supervisor, sua competência e sua

autoridade. Emerge uma concepção de estágio e de exercício profissional associada à treinamento que se mantém até os dias atuais. Era uma aprendizagem voltada para o “aprender fazendo” onde o aluno era levado a viver sua própria experiência, reconhecendo e elaborando. Os alunos deveriam ser estimulados à iniciativa, à responsabilidade, ao espírito crítico, à cooperação, à adaptabilidade, à socialização (ROGERS, 1973).

Estes seriam os meios que as escolas teriam para garantir a formação dos agentes sociais, desde que a escola fizesse uma boa seleção dos alunos para que os mesmos pudessem corresponder ao perfil exigido onde se cobrava, por exemplo, a vocação. Vocação entendida por Ferreira (1939) como aptidão para apreender os problemas sociais; vontade de dedicar sua atividade para conseguir a melhoria da situação e capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos e a técnica de serviço social.

Segundo Kiehl³¹, o programa da primeira escola de Serviço Social em São Paulo procurava dar aos alunos uma sólida formação social, enfatizando o conhecimento doutrinário e prático dos problemas sociais, donde os estágios em instituições particulares, assim como as visitas às obras sociais e o tratamento de casos individuais eram os meios capazes de garantir uma formação técnica.

Vieira (1989, p. 17) afirma que a formação profissional para o Serviço Social

[...] possui duas características importantes: a primeira é a ênfase dada à “formação da personalidade”; a segunda é o método de ensino no qual a prática é intimamente ligado ao ensino teórico. Tendo em vista estes dois aspectos, as Escolas procuram desenvolver a competência profissional em três áreas ligadas entre si: conhecimentos teóricos e práticos, técnicas e habilidade, e qualidades profissionais.

A formação e particularmente o estágio configuravam o momento oportuno para o desenvolvimento de aptidões, habilidades, melhoria no trato relacional e no desenvolvimento vocacional.

Assim, o que se pode compreender desse primeiro momento histórico da profissão, momento esse tributário da influência do humanismo cristão e do neotomismo e da perspectiva de ajustamento social, é de que o estágio era uma prova de caráter e de adaptabilidade dos alunos e, também, condição indispensável para que os alunos pudessem conhecer a “existência dos males e flagelos sociais e

³¹ Membro do CEAS – Centro de Estudos e de Ação Social, em depoimento proferido na primeira revista especializada de Serviço Social no Brasil (1939, ano I, n.11).

soubessem qual a ação a desenvolver para remediá-los” (Kiehl, 1939, s.p). O direcionamento dado ao estágio nessa perspectiva era o de identificar os problemas imediatos vivenciados pela população bem como a construção de respostas também imediatas, através de uma abordagem individualizada.

O estágio configurava-se como um conhecimento prático que era conciliado com as aulas teóricas. Segundo Junqueira (1943) um bom programa de Escola de Serviço Social deveria, entre outros objetivos, permitir um trabalho individual com as alunas. Priorizava-se a prática dos casos individuais também na formação, pois acredita-se que o bom resultado do estágio dependeria da orientação individual aos alunos. Na realização do estágio prático seria possível conhecer as qualidades e as aptidões de cada aluno contribuindo para a formação da personalidade do assistente social.

Assim, a formação profissional deveria fornecer, não só o ensino teórico e o ensino prático, mas uma formação completa que envolvesse a personalidade do futuro profissional. Formação esta que continuará sendo proporcionada pelos cursos, pelas visitas sociais e pelos estágios, articulando formação doutrinária e formação teórico-prática.

Nessa perspectiva, os estágios foram gradativamente sendo programados, aumentando em duração e intensidade no desenvolvimento do curso, o que representava um maior equilíbrio na distribuição de horas ao ensino teórico e prático. Assim, tanto no ensino teórico como no ensino prático, algumas mudanças foram sendo introduzidas com constantes preocupações voltadas à simultaneidade e integração entre ambos (COMERLATTO, 2008, p. 41).

Nos anos 50 e 60, o estágio e a supervisão foram incorporando a ideologia desenvolvimentista. O estágio passa a ser reconhecido como momento para garantir a eficácia nas ações profissionais, privilegiando o método de trabalho que exigirá do assistente social o desenvolvimento de habilidades e aptidões para o exercício da profissão.

O estágio e a supervisão, no curso, constituem, desde o início, elementos básicos de ‘trabalho prático’ do aluno nas três séries. É o momento da ‘aplicação’ dos conhecimentos teóricos e dos métodos de Serviço Social nos campos específicos da atuação profissional. O método de supervisão é considerado ‘instrumento valioso e indispensável na formação prática e doutrinária dos alunos’ (Arquivo ABESS. Relatório da I Convenção. 1951, p. 8), sendo de competência dos profissionais nas obras e, e, casos especiais, nas escolas. Os métodos de controle empregados consistem nas

conferências individuais, reuniões, periódicas, diários de estágios e folha de avaliação (SÁ, 1995, p. 93).

As requisições e atribuições profissionais neste contexto estão vinculadas aos respectivos campos de atuação profissional, organizados conforme a demanda: caso, grupo e comunidade e assim também derivavam a organização do estágio nos cursos. Os alunos deveriam experimentar os diferentes campos de atuação. Fica evidente esta proposta formativa, conforme já descrito no tópico anterior, nos programas das escolas de Serviço Social, que incluíram o ensino do método interventivo através de disciplinas específicas.

Vale destacar que, em relação à supervisão, no ano de 1948 surge o primeiro curso de capacitação voltado para supervisores respaldado nos modelos dos cursos ofertados nos EUA que foram apreendidos através dos intercâmbios realizados pelos assistentes sociais. Estes cursos, nos anos subsequentes se reproduziram.

É interessante perceber que neste contexto que se forja, principalmente nos anos 50, movidos pelo desenvolvimentismo, há na educação a emergência de uma outra concepção de ensino-aprendizagem baseada na pedagogia não-diretiva de Carl Rogers e em John Dewey, que repercutiria no ensino e na concepção de estágio e de supervisão.

Segundo Vieira (1989, p. 20),

é uma pedagogia centrada no educando que aprende aquilo que tem significação para ele, realizado em situações nas quais haja o mínimo de ameaça ao "eu"; assim, os estágios são selecionados e as experiências planejadas e gradativas. É uma pedagogia baseada na confiança no aluno e na sua capacidade de auto realização e de participação no planejamento e avaliação de sua própria aprendizagem. A atitude do professor, ou seja, do supervisor, é de empatia, compreensão e aceitação do seu supervisionado.

O estágio, desse modo, pressupunha um acompanhamento direto por parte do supervisor que levasse em consideração as aptidões e habilidades do estagiário para a realização das atividades, atendendo os diferentes níveis de complexidade das mesmas, acompanhamento este realizado pelo próprio pessoal das obras sociais.

A relação supervisor-supervisado ganhou relevância e passou a ser a tônica do processo formativo. A supervisão passou a ser entendida como um processo educativo de formação que requer ajuda dinâmica com foco nas

experiências vividas pelos alunos, onde o supervisor é o auxiliador do processo de desenvolvimento do supervisionado.

O foco da supervisão passa a ser o estagiário e não mais o supervisor e aparece a preocupação em discutir as condições sob as quais a supervisão ocorre, bem como os sujeitos envolvidos nesse processo, com ênfase na discussão sobre o conteúdo da supervisão, o cliente, o supervisionado, o supervisor, o lugar, o ambiente e os instrumentos da supervisão (CASTILHO, 1966).

A função da supervisão é reconhecida não só pelo aspecto administrativo, mas também de ensino. É compreendida como sendo tutorial e, predominantemente, individual. Prioriza-se a ideia de aprender fazendo, na qual o aluno aprenderá aquilo que tem significado para ele. As situações de aprendizagem precisavam ser criadas de modo a favorecer as potencialidades de cada aluno e o seu modo peculiar de se desenvolver. Desse modo, os estágios deveriam ser adaptados às singularidades de cada aluno, devendo os mesmos ser selecionados e as experiências planejadas gradativamente. O supervisor era um auxiliar do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. O espaço acadêmico é menos um lugar onde se ensina e mais um lugar onde se aprende. Daí a caracterização da supervisão como um processo tutorial.

Esta concepção de processo de ensino-aprendizagem é fruto do movimento educacional vivenciado pelo Brasil nesse período (1932-1947 até 1961) que propunha uma renovação escolar que culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que nesse contexto ganhou maior visibilidade. Tratava-se de uma visão psicológica do processo educacional com enfoque nas individualidades e potencialidades do educando fundamentado em uma pedagogia liberal renovada.

Em relação ao estágio e à supervisão, também são visíveis as limitações para a construção e consolidação de uma crítica ao lastro conservador. Ao analisar a produção de conhecimento sobre o tema nas décadas de 1960 e 1970, percebe-se um desprezo pela discussão. Não há uma tradição de pesquisa nessa área.

Em se tratando da produção de conhecimentos, o livro de Teresa Sheriff de 1973, "*Supervisión en Trabajo Social*" foi um marco na produção teórica sobre supervisão pois, durante os anos 70 e início dos anos 80, houve uma negação da supervisão, fruto do movimento de desprezo pelas práticas individualizadas e institucionalizadas. A autora faz uma aproximação com a perspectiva marxista

dialogando com Paulo Freire. A obra anunciou-se fundamentada em uma corrente revolucionária transformadora.

A supervisão era entendida como “(...) um processo educativo e administrativo de aprendizagem mútua entre supervisor e supervisionado, no qual ambos são sujeitos do processo, tratando de que sejam portadores de uma educação libertadora” (SHERIFF, 1973, p. 26). Tal proposta de supervisão continha os equívocos da época quando se relacionava e até confundia-se a prática profissional com a prática social.

As produções de Balbina Ottoni Vieira³² no Brasil, também precisaram ser reconhecidas como um grande esforço de sistematização e problematização do estágio e da supervisão. No entanto, estas produções diferenciavam-se da perspectiva teórica referenciada na obra de Teresa Sheriff.

A obra de Vieira reforça a discussão do metodologismo no Serviço Social e a preocupação com a adoção de métodos de intervenção, no entanto, alertou para a rigidez com que a preocupação com as técnicas e habilidades assumiu na concepção de supervisão, tornando-a muito mais normativa do que formadora. Procurou destacar a importância que a supervisão tinha na ação profissional reconhecendo-a como método de ensino tutorial. Acreditou existir uma didática própria da supervisão que precisava ser ensinada e apreendida por alunos e supervisores.

A autora compreendia que a supervisão enfatizava o ensino no campo de estágio, mas não desprezava o ensino ministrado em sala de aula por entender que ele constituía-se na base teórica sobre a qual as práticas de estágio se alicerçavam. Tanto os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula como aqueles oriundos das experiências práticas de estágio, tinham como finalidade levar a mudanças de comportamento o que se constituía como síntese/resultado do processo formativo.

Em que pese a contribuição trazida pelas suas produções, principalmente se levarmos em consideração o contexto no qual as mesmas emergiram e o esforço em sistematizar a discussão referente à supervisão, em meio ao desprezo e negligência que a profissão construiu para com essa temática durante a década de 70 e início dos anos 80, entende-se que a autora não avança na compreensão de

³² Destacam-se os livros: Serviço Social – processo e técnicas (1977); História do Serviço Social – contribuição à construção de sua teoria (1976); Metodologia do Serviço Social – contribuição para sua elaboração (1978); Supervisão Em Serviço Social (1979), Modelos de Supervisão (1981) e Serviço Social – política e administração (1980).

reconhecer a profissão como síntese dos processos e conjunturas históricas. A ênfase dada à discussão da didática e do método de supervisão, por si só, não contribuíram para plasmar uma concepção de formação profissional capaz de colocar em debate a realidade social e as respostas que os assistentes sociais historicamente estavam construindo nos campos sócio-ocupacionais.

Buriolla (1996), ao proferir uma análise das produções de Vieira, entende que as mesmas pouco avançaram no desvelamento da questão em foco, uma vez que se restringiram em um aprofundamento dos aspectos pedagógicos, mantendo raízes exclusivamente norte-americanas³³.

Assim como o currículo anterior, o de 1982 não priorizou a discussão sobre estágio e supervisão, deixando a mercê das instituições de ensino pronunciarem-se a respeito. Não houve uma discussão específica e adensada teoricamente sobre a condução do estágio e da supervisão.

As análises feitas por Toledo (1984) em relação a esse currículo, evidenciaram a dicotomia entre teoria e prática no Serviço Social e, por conseguinte, na formação profissional, quando deixa claro que não se discute a implementação de uma política de estágio que assegure diretrizes para a qualidade da formação. Desse modo, não havia um consenso sobre o que era supervisão e como ela deveria ser realizada, o que produziu um quadro dramático na formação, tendo em vista o aumento considerável de escolas privadas e, em decorrência, uma ampliação dos campos de estágio que dependeriam das condições de trabalho dos supervisores e dos saberes teórico-práticos por eles mobilizados.

É com esse currículo de 1982 que o estágio passou a ser considerado disciplina vinculada à prática profissional, desmontando a estrutura tradicional que permeou os currículos anteriores (caso, grupo e comunidade). Houve uma tentativa de pensar o estágio na perspectiva de totalidade, envolvendo a reflexão sobre a teoria e a prática, mas isso não aconteceu.

Segundo a ABESS (Parecer 412/82, 1997),

[...] propõe-se a introdução de estágio supervisionado (caracterizado no Currículo Mínimo atual como estágio prático). Este estudo é importante como forma de aprendizagem prática das estratégias de ação profissional como aos campos fundamentais de atuação do Serviço Social. Supõe a

³³ A autora fundamentou-se nas obras norte-americanas de VIRGÍNIA ROBINSON, 1936; BERTHA RYNOLDS, 1942; GERTRUDE WILSON E GLADYS RYLAND, 1949; MARGARET WILLIAMSON, 1950 – 1961.

aprendizagem de habilidades técnicas e capacidade de análise das repercussões profissionais face à aplicação dessas habilidades.

Este cenário passa a ser analisado na busca de repensar a formação profissional a partir de uma concepção crítica da profissão. A supervisão é reconhecida como uma tarefa pedagógica de natureza educativa (TOLEDO, 1984) com um conteúdo político e ético que refuta a neutralidade do processo educacional. Esta proposta curricular buscou congregiar os anseios democráticos de parte da categoria profissional em uma conjuntura política e econômica muito peculiar. A negação da “prática profissional” institucionalizada e a redefinição dos objetivos profissionais tais como a conscientização, a organização e a mobilização das classes populares, contribuíram para o desprezo da discussão do estágio, principalmente nos espaços públicos e privados. Desprezo este que contribuiria para a ausência de uma tradição de pesquisa nesta área, que só seria retomada, timidamente, em meados dos anos 90.

As discussões realizadas nos anos de 1980 sobre supervisão e estágio estavam embebidas do movimento pela redemocratização brasileira e da aproximação do Serviço Social com a tradição marxista. A supervisão passou a ser analisada a partir das condições históricas e do próprio movimento da realidade. Em 1980, segundo Toledo (1984), o CRAS – Conselho Regional de Assistente Social – criou a Comissão de Supervisão e Estágio com o intuito de pensar sobre o tema e propor a normatização do exercício da supervisão e credenciamento das Instituições Campos de Estágio. Em 1983 a PUC-SP realizou seminários sobre a supervisão, fruto de uma experiência de anos anteriores pelo curso de Serviço Social desta instituição. Embora estas iniciativas devessem ser consideradas significativas, ainda eram pouco diante das necessidades sentidas pelos supervisores e estagiários que não encontravam no processo formativo inicial um currículo que contemplasse esse conteúdo.

De acordo com Toledo (1984), “na prática, os assistentes sociais vêm supervisionando a partir de ensaios e erros ou por um referencial empírico de sua vivência como estagiários, ou seja, imitando ou negando o modelo apreendido de supervisor no seu período de estágio” (1984, p. 68).

As condições objetivas e subjetivas de trabalho dos supervisores na década de 1980 em um período ainda ditatorial não favoreceram a discussão de

uma formação crítica dos profissionais, reduzindo a supervisão à mera orientação da rotina institucional, priorizando tarefas repetitivas e burocráticas que colocaram o aluno em uma condição de mão-de-obra barata.

É importante destacar que existiram na profissão e nas escolas de Serviço Social, profissionais que vislumbravam outra perspectiva para a profissão e para o processo formativo, não se contentando com a rigidez definida pelo currículo ora referido. Como o engessamento do sistema educacional pouco permitia alterar as disciplinas, alguns educadores encontram no estágio e na prática da supervisão um espaço para viabilizar um aprendizado com capacidade de crítica.

Uma experiência que merece ser publicizada é a proposta metodológica para supervisão em Serviço Social de Comunidade coordenada pela Professora Zenilda Batista Bruginski – de Ponta Grossa/PR³⁴, que colocava em questão a prática de estágio vivenciada pelos estagiários como sendo uma prática mecânica, repetitiva, sem um aprofundamento do diagnóstico da realidade. Através dessa constatação e considerando o estágio como forma de o aluno vivenciar a realidade, a professora construiu uma proposta pedagógica envolvendo alunos, professores e população para a reflexão dos problemas sociais.

Essa abordagem possibilitaria que o estágio, como campo prático de atuação profissional, propiciasse ensino, pesquisa e extensão, no seu verdadeiro caráter, onde os alunos através da prática, buscariam construir, junto com as pessoas da comunidade, os conhecimentos necessários para explicar e agir sobre os fatos sociais, de maneira que as sínteses que iriam compondo emergissem como fruto do vivido, e ainda viabilizaria à Universidade atender realmente às necessidades do meio onde se insere (BRUGINSKI, 1984, p.40).

Nos anos 90 do século XX destaca-se a produção de Buriolla sobre estágio e supervisão. A autora publicou dois livros, frutos de sua tese de doutoramento em Serviço Social apresentada e defendida na PUC-SP em 1991: “Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis” (1996) e “O estágio Supervisionado” (1995), que se tornaram, até a primeira década do século XXI, as produções mais críticas em relação ao estágio e à supervisão. Para a autora, o estágio passa a ser considerado parte integrante e essencial na formação

³⁴ Tal proposta fundamentou-se na pesquisa-ação e assim como as primeiras aproximações equivocadas com a tradição marxista entendia-se a prática profissional como práxis revolucionária. Havia a negação da prática institucional por considerá-la reprodutora depositando nas experiências comunitárias e de educação popular uma alternativa para um Serviço Social mais crítico e transformador. Análises desse envergadura vão ganhar densidade na década de 1980.

profissional do assistente social, sendo reconhecido como “...lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativo e sistematicamente” (BURIOLLA, 1995, p. 13).

A autora destaca a importância da formação dos supervisores, ou seja, é preciso preparo para o exercício da supervisão através do desenvolvimento de competências e habilidades específicas. O supervisor é reconhecido como educador e partícipe do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, Buriolla (1995) continua reproduzindo em seus textos a concepção de estágio como treinamento e entendendo o exercício profissional como práxis no sentido de contribuir para a transformação das relações sociais. Predomina também em suas produções a concepção do estágio como o “ensino da prática”.

Nessa mesma década, a produção de Pinto destaca-se por sua dissertação defendida e apresentada na PUC-SP em 1996, balizadora da compreensão de como o estágio contribui para o aprendizado profissional do aluno e para a apropriação do significado social da profissão, assim como em que medida o estágio e a supervisão, no processo de ensino e aprendizagem da profissão, auxiliam a articulação de conhecimentos teóricos à prática.

Outra contribuição dos estudos da autora é a de que o estágio e a supervisão não podem estar desvinculados de uma proposta específica de formação profissional, cuja direção depende de um projeto político pedagógico do curso em que estão inseridos. Assim, o estágio deixa de ser um momento episódico do ensino passando a adquirir “peso específico no processo de aprendizagem da profissão. O estágio curricular no curso de Serviço Social é o momento em que se oportuniza ao aluno aprender, identificar-se e apropriar-se de sua futura profissão” (PINTO, 1997, p. 97).

Essa análise afirma a dimensão pedagógica do estágio e da supervisão estando em consonância com o que as Diretrizes Curriculares preconizam.

A concepção de estágio proposta pelas DC (ABEPSS, 1996) serve de referência ao debate na formação profissional e deve fundamentá-lo, sendo um dos princípios desse processo a necessária indissociabilidade entre supervisão acadêmica e profissional e a garantia da supervisão sistemática e acadêmica (LEWGOY, 2013, p. 73).

Nos anos 2000 a publicação do livro de Lewgoy, fruto de sua tese de doutoramento apresentada e defendida na PUC-RS em 2007, buscou entender a constituição do processo de supervisão de estágio em Serviço Social de modo a contribuir para a efetivação da competência profissional preconizada pelas Diretrizes Curriculares.

Assim, demarca-se a indissociabilidade entre as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnica-operativa. A supervisão passa a ser um espaço de mediações entre formação e exercício profissional que supõe

a apreensão da realidade concreta da sociedade e a apropriação do projeto político-profissional, o qual está comprometido com a universalização dos valores democráticos e igualitários e com a qualidade dos serviços prestados à população, oferecendo, assim, pressupostos, diretrizes e parâmetros para a direção dos processos de trabalho dos supervisores e dos estagiários (LEWGOY, 2008, p. 186).

Em sua obra reforça como já evidenciado por Pinto (1997), a dimensão pedagógica na relação entre ensino e serviço entendendo que o estágio é um espaço privilegiado para a apropriação das dimensões teórica-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Assim, como Buriolla (1995) problematiza acerca da indefinição dos papéis dos sujeitos envolvidos no processo de supervisão – estagiário, supervisor de campo e supervisor acadêmico – apontando a falta de clareza sobre suas responsabilidades. É enfática ao afirmar que o aluno enquanto estagiário é um sujeito em processo de formação profissional não devendo ser entendido como substituto do profissional.

Dentre as contribuições de sua produção, destacam-se também alguns “nós” críticos da supervisão: a desqualificação de quem supervisiona o exercício profissional, da prática direta; as condições de trabalho dos supervisores não favorecem a construção de uma supervisão qualificada; o não reconhecimento institucional da supervisão do estagiário enquanto atividade privativa e inerente ao processo de trabalho.

A autora ainda ressalta que a supervisão de estágio, referendada pelas Diretrizes Curriculares (1996), na efetivação da competência profissional pressupõe um conjunto de conhecimentos, posturas e habilidades e a conexão entre três eixos

articuladores: a vinculação orgânica entre instituições, a inter-relação entre as disciplinas e a interlocução com outras áreas e outros saberes.

A tese de Ribeiro apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da ESS/UFRJ em 2008 trata do estágio curricular obrigatório e o projeto de formação profissional. O trabalho confirma que o estágio é um elemento político e histórico que compõe o processo de formação dos assistentes sociais. Ele envolve quatro dimensões: a formação profissional, a universidade, o mundo do trabalho e o Estado. Diferentemente das outras produções a autora contextualiza historicamente o estágio no panorama brasileiro através de uma análise da política educacional do ensino superior e do papel da universidade. Assim, estabelece a relação entre a universidade e o mundo do trabalho entendendo que o estágio vai se afastando de sua função acadêmica, dos projetos pedagógicos dos cursos, para atender aos interesses dos campos de estágio e do mercado profissional dos assistentes sociais.

O mercado de trabalho, por sua vez, contrata o estagiário para realizar atividades de profissional, pois o estagiário é uma mão-de-obra que apresenta baixíssimo custo e não cria vínculo empregatício com o mercado. Portanto, o estágio curricular torna-se um instrumento que o mercado utiliza, também, para seleção de mão-de-obra, ou seja, ele possibilita às empresas, não só a seleção do recurso humano como também sua preparação, o “treinamento” (RIBEIRO, 2008).

Costa publicou em 2013 um livro que teve como preocupação primordial a formação dos profissionais na área de serviço social, com recorte no estágio curricular obrigatório em instituição pública. A pesquisa realizada acerca do estágio curricular obrigatório no curso de serviço social, na PUC-GO abrange dois momentos históricos: o período de 1981 a 1984 e 2004 a 2010. A autora apresenta um referencial teórico sobre a instituição pública como forma de viabilização do poder do Estado e faz uma caracterização da instituição concedente do estágio. No entanto, pouco problematiza sobre as concepções de estágio e de supervisão ficando restrita a uma descrição da experiência de estágio em uma dada instituição.

Recentemente, em 2014, a pesquisadora Araújo publicou um livro que trata da supervisão de estágio em Serviço Social. A obra abrange questões sobre as mudanças no ensino superior no contexto de contrarreforma do Estado ocorrida no processo de mercantilização do ensino e traduz os impactos desse contexto na supervisão de estágio. Apresenta um panorama das normativas e resoluções

atinentes ao estágio e aponta as possibilidades e os limites para a implementação dessas normatizações nos campos de estágio e nas instituições de ensino. Com esta análise, a autora reforça o entendimento de que a supervisão de estágio é mediada pelo movimento contraditório entre o projeto de universidade defendido pelo Estado, pelo mercado e o projeto profissional construído pela categoria profissional.

As produções de Oliveira (2009) também se destacam pela discussão e problematização acerca do estágio e da supervisão. Esclarece que o estágio proporciona a aproximação do aluno com a realidade social oportunizando o conhecimento das múltiplas expressões da questão social, favorecendo a possibilidade do desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva. Enquanto componente pedagógico, o estágio fortalece a articulação teoria-prática e contribuiu para que o aluno aproprie-se do significado social da profissão, construindo assim sua identidade profissional e se constituindo como uma etapa do processo de treinamento prático da vida profissional.

Para Oliveira (2009) o estágio curricular, no curso de Serviço Social, tem como premissa oportunizar ao aluno e estabelecimento de relações mediatas entre os conhecimentos teóricos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício profissional, bem como o reconhecimento da articulação da prática do Serviço Social e o contexto político-econômico-cultural das relações sociais.

A autora reforça o que as Diretrizes Curriculares (1996) preconizam a respeito da centralidade do estágio no processo formativo e entende que estágio e supervisão não podem ser estudados e analisados separadamente, pois existe uma relação orgânica. A supervisão é entendida como um encontro pedagógico e o trabalho educativo desenvolvido pelo ato concreto da supervisão favorece a autoconsciência do estagiário. Através da supervisão o estagiário pode desenvolver suas potencialidades constituindo-se um processo criativo-reflexivo.

Pontua a autora que

o desafio é 'abandonar' a concepção de estágio voltada somente para a informação teórica e a prestação de serviços através do exercício profissional, e centrar-se na compreensão dos elementos históricos e conceituais ministrados no curso de Serviço Social, buscando explicações e encaminhamentos práticos a situações reais e experiências cotidianas... (OLIVEIRA, 2009, p.11).

Analisa que o estágio supervisionado requer uma discussão mais substantiva e não pode centra-se apenas nas questões relacionadas à sua organização e funcionamento, carga horária, condições dos campos de estágio ou às condições institucionais na de sua efetivação. Até porque, segundo a autora, a melhoria dessas condições não reflete diretamente na problematização das questões teórico-metodológicas inerentes ao estágio e à supervisão.

Dentre os impasses identificados pela autora em relação ao estágio, ressalta-se o hiato entre a dimensão teórica e a prática no processo de formação profissional do assistente social em que o “saber” e o “fazer” são considerados elementos paralelos, autônomos e independentes. Desse modo, o estágio deixa de ser compreendido como um processo contínuo e totalizante da formação profissional.

Outro ponto discutido em suas produções é o reconhecimento do movimento contraditório existente entre a universidade e o mercado de trabalho. Se por um lado, entende-se que a formação não pode limitar-se às demandas e exigências do mercado de trabalho tampouco essas devem ser desconsideradas, pois a universidade tem a função e responsabilidade de formar profissionais qualificados para a inserção no mercado de trabalho.

Em relação às outras produções descritas anteriormente, um elemento que diferencia as produções dessa autora das demais é que a mesma considera que se deve levar em conta os aspectos afetivo-emocionais no processo de estágio e de supervisão, pois na relação construída entre os sujeitos há um intercâmbio de significados e sentimentos. A dimensão emotiva encontra-se pulsante no processo de ensino-aprendizagem.

Na contemporaneidade evidencia-se a produção de outros autores que se aproximam da discussão do estágio e da supervisão como Fátima Grave Ortiz, Yolanda Guerra, Cláudia Mônica dos Santos, Maria Helena Elpídio Abreu.

Essa revisão de literatura permitiu tecer até aqui algumas sínteses provisórias e aproximativas em relação às continuidades e rupturas referentes às concepções e práticas de estágio e de supervisão em Serviço Social:

1. Não há historicamente tradição de pesquisa na área do estágio e da supervisão no Serviço Social, não sendo possível forjar uma cultura profissional de sistematização e produção de conhecimento nessa área. É recente a constituição de grupos de pesquisa que tem por objeto de estudo a formação profissional. Em

estudo realizado por Lewgoy, Maciel e Reidel (2013) sobre a produção de conhecimento sobre a formação em Serviço Social no Brasil no período de 2000 a 2010, identificou-se que existem 19 grupos de pesquisa que se dedicam a estudar o tema e há uma inclusão incipiente nos programas de Pós-Graduação do mesmo. Mesmo a existência desses grupos não garante que esses tenham como objeto de estudo o estágio supervisionado.

2. Não há permanência de autores-pesquisadores nessa área. Poucos são os autores de referência que tem permanência em suas produções dos temas estágio e supervisão. Os autores que escrevem sobre estágio e supervisão, em sua maioria, também escrevem sobre outros temas.

3. Houve um aumento das produções pós anos 2000. Acredita-se que isso se deve ao processo de revisão curricular onde o estágio assume centralidade no processo formativo como estratégia de qualificação da formação frente ao contexto adverso que se vivencia com a mercantilização do ensino e a proliferação dos cursos à distância.

4. Ainda predomina a concepção de estágio como treinamento prático. A expressão “ensino da prática” ainda está presente em textos atuais mesmo com a revisão curricular e o entendimento que não se trata apenas de uma mudança semântica. Essa concepção de treinamento revela-se na organização curricular e nos projetos político-pedagógicos dos cursos como será analisado no próximo capítulo.

5. O estágio continua sendo considerado como oportunidade para aproximar o aluno da realidade social e do exercício profissional sendo reconhecido como uma atividade que contribui para o aluno desenvolver habilidades e competências profissionais. Essa tendência é identificada, em um primeiro momento, com a revisão de literatura, mas é reforçada e explicitada ao longo dessa tese, particularmente no terceiro capítulo, quando da apresentação da lógica curricular dos projetos político-pedagógicos dos cursos estudados assim como da experiência dos sujeitos.

6. Principalmente após a década de 1980 e com mais veemência na década posterior, o estágio e a supervisão são analisados a partir de sua dimensão educativa-pedagógica o que não significa que haja um mesmo entendimento da concepção de ensino-aprendizagem. Isso fica ainda mais claro no estudo dos

currículos dos cursos estudados e na apropriação que os sujeitos fazem da lógica curricular, como será apresentado nos próximos capítulos desta tese.

7. As condições objetivas e subjetivas de trabalho dos supervisores e seus impactos no estágio e na supervisão foram identificadas a partir dos anos 80 e com maior densidade nos anos 90. A relação entre estágio e mercado de trabalho aparece nas produções dos anos 2000. No quarto capítulo desta tese, recupera-se essa questão ao se apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa e as condições e relações de trabalho as quais têm sido submetidos os supervisores de estágio.

8. A preocupação com a integração e o diálogo com os diferentes sujeitos envolvidos no estágio ganhou visibilidade nos anos 90 com as Diretrizes Curriculares e mais precisamente em 2009 com a Política Nacional de Estágio, uma vez que na década anterior essa questão começou a ser problematizada nas discussões da revisão curricular. Ao conhecer a experiência construída pelos supervisores, identifica-se como essa integração tem sido ou não construída.

9. A formação e qualificação dos supervisores aparecem nas produções dos anos 90, mas é com as resoluções e normativas dos anos 2000 que as unidades de ensino passam a pensar e organizar atividades, encontros, fóruns, capacitações voltadas para os supervisores de campo e acadêmicos. Buriolla nos anos 80 já demonstrava preocupação com a formação dos supervisores de campo, mas na década posterior vai ser sinalizada a preocupação com a formação dos supervisores acadêmicos. Essa é uma questão também apresentada pelos supervisores entrevistados, em especial, pelos supervisores acadêmicos quando relatam as estratégias construídas pelo corpo docente para a aproximação com os supervisores de campo, assim como indicam as dificuldades vivenciadas para a consolidação de tal proposta, como será apresentado do quarto capítulo dessa tese.

10. Nas produções sobre o tema tratado, as autoras mais citadas são Buriolla e Vieira o que evidencia que essa produção está em processo e marca a ausência de tradição em estudos e pesquisas nessa área. Tanto Vieira como Buriolla marcaram época em função do pouco investimento acadêmico nessa temática de pesquisa. As autoras apresentam perspectivas diferenciadas em relação ao estágio e ao processo de supervisão.

11. As produções contemporâneas têm enfatizado muito mais o aspecto normativo-legal do que o pedagógico e o político. Tratam das resoluções atinentes

ao estágio e à supervisão bem como à organização administrativa do estágio e suas limitações, mas pouco pronunciam a respeito da concepção de estágio e sua finalidade. Por vezes, é uma produção repetitiva que focaliza os desafios para o exercício da supervisão e do estágio sem problematizar e ou colocar em questão a centralidade do estágio no processo formativo. Essa é uma tendência que não se manifesta apenas na revisão de literatura, pois no terceiro e no quarto capítulos, será possível localizar nos projetos político-pedagógicos dos cursos e nas falas dos sujeitos essa ênfase.

Essas sínteses contribuíram para entender que há uma permanência dos problemas e das dificuldades vivenciadas no estágio e no processo de supervisão na cena contemporânea. As mudanças nas legislações e as revisões curriculares embora sejam centrais para a problematização e ressignificado do processo formativo não garantem diretamente um ensino crítico-reflexivo. Sendo a educação uma política social estruturada nos padrões da sociedade burguesa não tem essa finalidade, ou seja, de colocar em questionamento a racionalidade técnico-instrumental. O ensino não é livre, autônomo, mas regulado, condicionado por um sistema. Acredita-se que muitas análises tecidas a respeito do estágio e da supervisão desconsideram as condições objetivas de trabalho dos supervisores de campo e acadêmicos, culpabilizando os mesmos pelo fracasso ou sucesso das práticas de supervisão como se dependesse exclusivamente desses sujeitos a tomada de decisão, a definição dos objetivos de intervenção, a qualificação profissional, a organização dos estágios dentro dos padrões recomendados.

No próximo tópico apresenta-se o marco regulatório do estágio supervisionado no panorama nacional e profissional para melhor entendimento da concepção e definição de estágio e de supervisão, assim como para se entender como o estágio supervisionado tem sido indicado na legislação no contexto contemporâneo.

2.1 MARCO REGULATÓRIO DO ESTÁGIO E DA SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL

As mudanças ocorridas no processo formativo dos assistentes sociais incluíram a discussão e aprovação de normativas e resoluções que tratam sobre o exercício e a formação profissional, com destaque para aquelas que de forma particular abordam o estágio e a supervisão.

Tais mudanças e orientações ocorreram a partir dos anos de 1990 e é possível identificar que algumas legislações no âmbito nacional reforçam a lógica mercantil da educação e outras são concebidas como estratégias de enfrentamento ao contexto adverso que se gesta que vai de encontro a um processo de formação crítica, adensada teórica, política, ética e tecnicamente.

As normativas legais conquistadas na última década do século XX e na primeira década do século XXI, particularmente as relacionadas à formação e ao exercício da profissão como as Diretrizes Curriculares Nacionais (1996), a Política Nacional de Estágio (2009), a Lei de Regulamentação da Profissão (1993) , o Código de Ética Profissional (1993) e as Resoluções do CFESS que tratam da Supervisão Direta e das Condições éticas e técnicas para o exercício profissional possibilitaram a construção de uma proposta pedagógica fincada na resistência, na rebeldia, reafirmando o compromisso profissional com uma formação para além da preparação do profissional para o mercado de trabalho, mas priorizando um perfil propositivo, crítico com referência teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo.

Abaixo apresenta-se um quadro que sistematiza algumas das mudanças que ocorreram no contexto nacional fundamentando todos os cursos e seus respectivos estágios e aquelas pertinentes à profissão. O destaque que fazemos é para o objetivo de cada documento, a concepção de estágio e de supervisão e ele inerentes.

A sistematização foi realizada a partir dos dados coletados nos documentos, normativas, resoluções e legislações consultadas.

Quadro 02: Normativa do Ministério da Educação em relação ao estágio supervisionado

<p>1 – Lei nº. 11.788 de 2008</p> <p>A Lei do Estágio</p>	<p>O objetivo da legislação é formalizar as práticas de estágio e realizar a adequação dos projetos pedagógicos do curso para atender às exigências do mercado de trabalho por mão de obra mais qualificada.</p> <p>Estágio é concebido como ato educativo supervisionado, o estágio não gera vínculo empregatício podendo ser</p>	<p>Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.</p>
-----------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

obrigatório e não-obrigatório. O estagiário reconhecido enquanto sujeito em processo de formação.

§ 1 O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2 O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

Fonte: Dados do levantamento bibliográfico da pesquisa nas legislações nacionais no período de 2014-2015

A legislação nacional atual que versa sobre a questão do estágio expressa o esforço de problematizar o sentido dessa experiência no processo formativo dos estudantes, embora não tenham conseguido superar a lógica profissionalizante do ensino, até porque esse não era o objetivo. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 afirma o compromisso da educação com o mundo do trabalho e com a formação do cidadão trabalhador. A educação Superior de acordo como artigo 43, Inciso II da LDBN tem por finalidade “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento na sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996).

No entanto, é preciso destacar alguns ganhos trazidos por essas legislações, principalmente na concepção do estágio que passou a ser considerado um ato educativo vinculando esse componente curricular a uma proposta pedagógica. O estágio é reconhecido como uma atividade curricular devendo ser supervisionado e não pode gerar vínculo empregatício. Diferente de momentos anteriores, onde a condição do estagiário camuflava a precarização do trabalho, travestida de mão-de-obra.

Na legislação que foi revogada – Lei nº 6.494/77 – o estágio era entendido apenas como oportunidade de “treinamento em serviço”, desconsiderando seu potencial pedagógico. Ainda que o estágio tenha emergido no processo de escolarização com um cunho eminentemente profissionalizante, principalmente no ensino superior, a preocupação que emerge é a de que essa integração ao mundo

do trabalho leve em consideração o desenvolvimento de habilidade e atitudes que oportunizem conforme “a constituição de novos conhecimentos, no desenvolvimento de valores inerentes à cultura do trabalho, bem como na responsabilidade e capacidade de tomar decisões profissionais, com crescentes graus de autonomia intelectual”.

As alterações na legislação buscaram tratar com mais rigor o cumprimento das relações de estágio justamente para não desvirtuar o objetivo dessa atividade no processo formativo. As mudanças na carga horária, nos contratos e termos de estágio, no processo de acompanhamento do estagiário tentaram dar prevalência da aprendizagem sobre a expressão econômica do trabalho, reafirmando a condição do aluno enquanto aprendiz do processo de ensino-aprendizagem e o estágio como uma atividade formativa.

Outro avanço que merece ser destacado é a exigência que as legislações indicam para o processo de acompanhamento do estagiário. As instituições de ensino e as instituições concedentes de estágio são chamadas a assumir o compromisso com a qualificação profissional. O estágio precisa estar contemplado nos projetos pedagógicos dos cursos que devem explicitar sua organização e funcionamento e as instituições concedentes de estágio precisam estabelecer parceria no planejamento das atividades. Se o estágio é um ato educativo e não um complemento da formação é de responsabilidade das instituições de ensino sua regulamentação e acompanhamento. Ainda que esse processo atenda às particularidades de cada curso.

2.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS REGULAMENTAÇÕES DA FORMAÇÃO E DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL – ABEPSS E CFESS

Quadro 03 – O estágio supervisionado e a supervisão nas regulamentações da formação profissional do assistente social – ABEPSS

Normativas	Objetivo e Concepção	Localização no documento
1. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Serviço Social	O objetivo do documento é realizar o processo de normatização e definição de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social no espírito da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelecendo padrões de qualificação do ensino e de sua	Princípios da Formação Profissional: - Flexibilidade e dinamicidade dos currículos plenos expressa na organização de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares; - Necessária indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na

(1996)	<p>universalização. O estágio é considerado um momento ímpar do processo de ensino-aprendizagem, elemento síntese da relação teoria-prática, da articulação entre pesquisa e intervenção profissional, e que se consubstancia como exercício teórico-prático, mediante a inserção do aluno nos diferentes espaços ocupacionais das esferas pública e privada. O estágio supervisionado objetiva capacitar o aluno para o exercício profissional, por meio da realização das mediações entre o conhecimento apreendido na formação acadêmica e a realidade social.</p>	<p>atividade de estágio. Estágio Supervisionado: É uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar (p.2-3)</p>
2.Resolução es do Conselho Nacional de Educação (2001)	<p>O objetivo da resolução é homologar as diretrizes curriculares do curso, adequando-as ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior. O estágio é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita, conjuntamente, por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto, pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.</p>	<p>O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento das matérias e seus componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar. O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio (p.12)</p>
3.Política Nacional de Estágio-ABEPSS	<p>Objetiva balizar os processos de mediação teórico-prática na integralidade da formação profissional do assistente social, apontando alguns princípios e parâmetros básicos para as UFAs, relacionados ao estágio supervisionado curricular, nas modalidades obrigatório e não-obrigatório, respeitadas as diversidades de processos formativos existentes e conhecidos na formação</p>	<p>A Política Nacional de Estágio (PNE) na área do Serviço Social é uma demanda que vem sendo historicamente colocada para a ABEPSS, na direção de construir parâmetros orientadores para a integralização da formação profissional do assistente social, no horizonte do projeto ético-político profissional do Serviço Social (p.7) O estágio constitui-se num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante,</p>

profissional em Serviço Social, como estratégias de resistência para a manutenção da qualidade dessa formação profissional.

que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social, que vem se agravando diante do movimento mais recente de colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais (p.11)

A materialização do estágio curricular supervisionado deve ocorrer em consonância com os princípios ético-políticos, explicitados no Código de Ética dos assistentes sociais de 1993, que se constituem como os valores norteadores do projeto profissional do Serviço Social brasileiro (p.12)

Fonte: Dados do levantamento bibliográfico da pesquisa nas legislações nacionais no período de 2014-2015

Nas legislações e regulamentações próprias da formação profissional do assistente social, identifica-se a consonância com as normativas nacionais, uma vez que essas últimas regulamentam o ensino no território nacional. A profissão toma como referência, portanto, as determinações e necessidades apontadas pela política educacional do ensino superior.

O estágio aparece como uma atividade curricular de natureza pedagógica e concebido como um ato educativo. É reconhecido também pela sua contribuição no processo de qualificação profissional na medida em que, ao inserir o aluno nos campos de atuação profissional, possibilita ao mesmo a aproximação com a realidade social e profissional, capacitando-o para o exercício profissional. Como já tratado nessa pesquisa e reiterado aqui, este é um traço permanente na formação do assistente social. O estágio configurando-se como momento de aproximação do estudante com a realidade concreta.

O conteúdo e o objetivo dessa aproximação não vêm sendo os mesmos, pois as normativas atuais procuram garantir que o estágio através de sua transversalidade na organização curricular configure-se num momento oportuno de sínteses, ou seja, para que o estagiário, na sua condição de aprendiz, seja capaz de

estabelecer relações mediatas entre os conhecimentos teóricos, que já tem e os que estão em processo de construção, e a realidade da prática profissional, a partir das quais, pode desenvolver sua capacidade técnico-

operativa e as habilidades desejáveis ao exercício profissional (PINTO, 1997, p. 86).

Esta relação mediatizada ocorre a partir da processualidade da formação e, particularmente, do estágio. A apreensão que o estudante vai construindo acerca da profissão e da realidade social requer um acompanhamento sistemático, que se expressa através do processo de supervisão direta dos estagiários, entendendo que deve haver a indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e de campo.

Este acompanhamento sistemático contribui no preparo do estudante para o desenvolvimento de competências que são fundamentais para lidar com as situações cada vez mais complexas do mundo do trabalho que se espraiam no cotidiano profissional.

Esta preocupação expressa nas normativas, busca superar uma aprendizagem mecânica, repetitiva, reiterativa para que o estágio não seja capturado pela lógica burocrática e administrativa presente nas instituições, o que não significa negá-la, mas problematizá-la. Ou seja, ao mesmo tempo em que a proposta de formação atende a necessidade posta na realidade educacional como exigência para a criação, autorização e reconhecimento do curso, atende também a direção social construída coletivamente pela categoria profissional que se expressa nas concepções de educação, estágio e supervisão.

Com o compromisso de qualificar o processo formativo, essas normativas avançam no entendimento de que se o estágio é um dos elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem do assistente social, sendo preciso investir na avaliação do estagiário. Tais documentos avançam nesse sentido ao proporem o planejamento do processo de supervisão e a discussão da avaliação.

A ABEPSS, objetivando realizar um processo de avaliação da implementação das Diretrizes Curriculares no curso de Serviço Social no Brasil, empreendeu uma pesquisa no período de 2005-2007, após dez anos de sua aprovação. Esta pesquisa contou com a participação de mais de cem instituições de ensino e buscou investigar: a identificação do perfil das unidades de ensino; as tendências quanto à concepção e às formas de organização do conteúdo dos componentes curriculares, em relação cinco eixos: Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social, Questão Social, Trabalho e Serviço Social, Pesquisa e a Prática na formação profissional e a identificação das principais dificuldades e desafios.

Os resultados dessa investigação foram balizadores para evidenciar o cenário adverso em que o projeto de formação dos assistentes sociais situa-se. Cenário este de mercantilização do ensino, de proliferação do ensino à distância, de precarização das condições de trabalho que trazem rebatimentos diretos no processo formativo.

Dentre as dificuldades apontadas, destacam-se as relacionadas ao estágio e à supervisão no eixo “Tratamento dispensando à prática na formação profissional”: o tratamento dispensado à prática profissional no currículo atende, parcialmente, às necessidades da formação profissional ao ensino da prática ainda tem sido predominante nas disciplinas de estágio supervisionado; a configuração de um perfil sócio-econômico-cultural do corpo discente onde prevalece a figura do aluno trabalhador, submetido à excessiva jornada de trabalho; ausência ou reduzido diálogo entre as disciplinas; fragilidades no ensino do instrumento técnico-operativo; ausência de acompanhamento sistemático nos campo de estágio pelos supervisores; frágil articulação entre a unidade de ensino e os campos de estágio; resistência dos profissionais para o exercício da supervisão reconhecida como sobretrabalho.

Diante destas dificuldades, algumas estratégias foram pensadas e implementadas, no âmbito nacional, na tarefa de reafirmar o projeto profissional em uma direção crítica e adensada teórica, ética e politicamente. Uma delas foi a construção da Política Nacional de Estágio da ABEPSS (2010) e das Resoluções do CFESS sobre as condições éticas e técnicas necessárias para o exercício profissional (2006) e a resolução que definiu supervisão direta de estágio (2008).

Na gestão de 2011-2012, a ABEPSS formulou um projeto intitulado “ABEPSS Itinerante” que buscou qualificar os projetos pedagógicos visando a melhor implementação das Diretrizes Curriculares nos cursos de Serviço Social. No ano de 2014, este projeto colocou em evidência a questão do estágio e da supervisão ao definir como eixo o estágio supervisionado.

Outro ponto que avançou foi em relação aos canais de comunicação entre os sujeitos envolvidos no estágio e na supervisão. A PNE propõe a constituição de fóruns de supervisão nos âmbitos local, estadual e nacional enquanto espaço

potencializador de diálogo, de discussão e problematização da realidade que permeia o estágio e a supervisão³⁵.

Quadro 04 – O estágio supervisionado e a supervisão nas regulamentações profissionais do assistente social – CFESS

Legislação	Objetivo e Concepção de Supervisão	Localização da Lei
1. Lei de Regulamentação da profissão Lei nº 8.662/93	Estabelece a supervisão direta de estágio em Serviço Social como atribuição privativa do/a Assistente Social.	Artigo 5. Constituem atribuições privativas do assistente social: VI – treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social. Artigo 4. Cabe às Unidades de Ensino credenciar e comunicar aos Conselhos Regionais de sua jurisdição os mapas de estágio de seus alunos e designar os assistentes sociais responsáveis por sua supervisão. Parágrafo único – somente os estudantes de Serviço Social, sob supervisão direta do assistente social em pleno gozo de seus direitos profissionais, poderão realizar estágio em Serviço Social
2. O Código de Ética Profissional - 1993	Os princípios gerais do Código de Ética devem orientar todas as atividades e atribuições profissionais, incluindo a supervisão direta de estágio realizada pelo/a supervisor/a de campo e supervisor/a acadêmico, que devem ser pautadas pelos princípios de liberdade, defesa dos direitos humanos, cidadania, democracia, equidade e justiça social, eliminação do preconceito, pluralismo, construção de nova ordem societária, articulação com movimentos sociais, qualidade	Artigo 4. É vedado ao assistente social: d) compactuar com o exercício ilegal da profissão, inclusive nos casos de estagiários que exerçam atribuições específicas, em substituição aos profissionais; e) permitir ou exercer a supervisão de aluno de Serviço Social em instituições públicas e/ou privadas que não tenham em seu quadro assistente social que realize acompanhamento direto ao aluno estagiário. Artigo 21. São deveres do assistente social:

³⁵ O Estado do Paraná só conseguiu constituir seu fórum no final do ano de 2014 após a implementação da segunda edição do projeto ABEPSS Itinerante, sendo que o que havia eram experiências isoladas dos cursos que criaram seus fóruns locais como espaço de aproximação e capacitação dos os supervisores de campo.

	nos serviços e não subalternidade.	c) informar, esclarecer e orientar os estudantes, na docência ou supervisão, quanto aos princípios e normas contidas neste código.
3. Resolução nº. 533 de 2008	Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio no Serviço Social	Art. 2º. A supervisão direta de estágio em Serviço Social é atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação, sendo denominado supervisor de campo o assistente social da instituição campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino. Parágrafo único. 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

Fonte: Dados do levantamento bibliográfico da pesquisa nas legislações nacionais no período de 2014-2015

Do ponto de vista do exercício profissional, as resoluções e normativas acima destacadas também colaboraram para a qualificação da formação profissional.

O estágio e a supervisão estão auto-implicados e por isso estabelecem entre si uma relação de interconexão. Não devem ser tratados como sinônimos, mas enquanto componentes de um mesmo processo que são mediados por um projeto pedagógico. Um não existe sem o outro, pois a experiência de estágio supõe uma supervisão.

As normativas reconhecem a supervisão como uma atribuição privativa do assistente social sendo que a mesma deve ocorrer de forma direta. Essa preocupação é decorrente da análise da realidade social, das condições de trabalho dos assistentes sociais e das condições do ensino superior. Embora o CFESS seja um órgão de fiscalização do exercício profissional, ele pronuncia-se a respeito do conteúdo pedagógico da formação profissional.

O conteúdo destas normativas trata o estágio através da supervisão, uma vez que se referem ao exercício profissional e buscam construir estratégias de fiscalização desse exercício e de defesa das condições de trabalho dos assistentes sociais.

Assim, o exercício profissional do assistente social precisa ser analisado a partir da condição de assalariamento em que o mesmo é submetido, pois sendo a profissão um produto histórico, sofre os rebatimentos do modo de produção capitalista e de sua sociabilidade. A condição de assalariado do profissional expressa-se na relação de compra e venda da sua força de trabalho. Embora a profissão seja regulamentada como uma profissão liberal, o assistente social não detém os meios necessários para a efetivação do seu trabalho.

Dessa forma, as condições em que esse trabalho se realiza são determinadas pelas condições e relações de trabalho prevalentes na sociedade burguesa. Os espaços sócio-ocupacionais são carregados dessas determinações e provocam mudanças no perfil do profissional, nas demandas, no mercado de trabalho bem como nas respostas construídas pelos profissionais no atendimento às necessidades sociais decorrentes das expressões da “questão social”.

Na cena contemporânea, o trabalho do assistente social, assim como o de qualquer outro trabalhador assalariado, tem se materializado num quadro de desregulamentação e flexibilização que tem provocado a precarização das condições de trabalho. A pesquisa realizada pelo CFESS em 2005 sobre o mercado de trabalho do assistente social, revela essa desregulamentação ao identificar a alta rotatividade do profissional nos campos de atuação e os baixos salários, assim como o contexto de desproteção em que esses trabalhadores se encontram em relação aos cuidados com a saúde e a previdência.

Esse quadro é revelador de uma série de medidas econômicas e políticas que tem sido tomada e intensificada nas últimas décadas rumo ao desmonte dos direitos sociais básicos e à desproteção do trabalhador.

Dessa forma, entende-se que as mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho e as transformações societárias que se forjam trazem desafios à profissão, tanto em relação ao exercício profissional quanto a sua formação. E nesse contexto encontram-se o estágio e a supervisão de estágio.

A supervisão direta de estagiários é uma das atribuições profissionais reconhecida como atribuição privativa, tanto na Lei de Regulamentação da Profissão como no Código de Ética profissional.

Considerando a indissociabilidade entre exercício e formação profissional é que a supervisão de estágio precisa ser pensada, pois a inserção do estudante nos campos de atuação requer acompanhamento sistemático.

A Resolução 533 de 2008 do CFESS define a supervisão direta:

A supervisão direta de estágio em Serviço Social é atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação, sendo denominado supervisor de campo o assistente social da instituição campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino (CFESS, 2008, p.03).

Em relação às condições em que a mesma precisa se assentar, pontua:

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, p.03).

Esta preocupação com o processo de supervisão decorre do compromisso assumido pelo conjunto das entidades representativas da profissão, especialmente da ABEPSS, em qualificar o estágio para que o mesmo se configure como uma atividade educativa e como elemento constitutivo de um processo de ensino-aprendizagem.

A supervisão é entendida como ação potencialmente capaz de contribuir para a interpretação, investigação e conhecimento do real, sendo o estágio, por excelência, um espaço de reflexão e de aprendizagem do exercício profissional.

A centralidade do estágio no processo formativo, a indissociabilidade entre formação e exercício profissional, a unidade teoria-prática foram algumas das

questões problematizadas pela categoria profissional em relação à integralidade da formação profissional do assistente social. Destaca-se a discussão realizada sobre a supervisão que passou a ser reconhecida pela sua natureza pedagógica não podendo ser reduzida a treinamento, a tutela, a controle e adestramento. Configura-se como um processo e não como uma atividade, que precisa ser planejado e dispor de instrumentos avaliativos que acompanhem o desenvolvimento do estagiário.

No entanto, entende-se que há um equívoco em considerar o estágio como eixo estruturante do processo formativo, como identifica-se em algumas produções atuais. Os eixos estruturantes da formação são o trabalho e a questão social. A pesquisa, a ética e o estágio são eixos transversais. Ao considerar o estágio como eixo estruturante, recorre-se ao equívoco de considerar o “ensino da prática” como autodeterminado, desconsiderando o complexo de mediações que é constitutivo do ensino e, portanto, do processo de formação. Assim, não é possível pensar o “ensino da prática” sem considerar o currículo e os projetos pedagógicos uma vez que o estágio e a supervisão só ocorrem mediados por esses elementos. Ressalta-se também que o estágio e a supervisão são espaços privilegiados, mas não exclusivos do “ensino da prática” e é preciso construir uma lógica curricular que esteja sintonizada com esse pressuposto. Esta questão será melhor problematizada quando da apresentação e análise das propostas curriculares dos cursos estudados nos próximos capítulos desta tese.

As Diretrizes Curriculares apontam a centralidade do estágio no processo formativo e a dimensão potencializadora que o mesmo tem na materialização do projeto ético-político. O cuidado analítico que se deve ter ao interpretar essa afirmação é não acreditar que o estágio possa provocar alterações na lógica da sociabilidade burguesa. É exigir do estágio uma capacidade que o mesmo não tem. Aliás, nenhuma profissão nos marcos da divisão social e técnica do trabalho tem essa capacidade. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social, enquanto trabalhador assalariado, estão impactados pelos processos conjunturais e estruturais e estão circunscritos às limitações de sua própria natureza. Dessa forma, o estágio supervisionado está sujeito às determinações do mercado de trabalho, às normativas legais e às injunções do capitalismo monopolista em tempo de acumulação flexível. O estágio supervisionado também é funcional a esse modo de produção.

Isso não significa que o estágio supervisionado não precisa ser qualificado. Ao contrário, é preciso recompor a dimensão educativa do estágio e da supervisão. O que implica não exigir do estágio o que ele não pode oferecer, mas revigorar a possibilidade da crítica como estratégia de superação do viés mecanicista que tem assolado as experiências de estágio e de supervisão. Explica-se: a racionalidade técnico-instrumental, própria do *ethos* burguês, camufla e inibe uma formação crítica, adensada teoricamente e fundamentada politicamente. Isso revela-se na experiência de estágio e da supervisão, uma vez que ao se aproximar da realidade social através da inserção nos campos de estágio, o aluno conhece o aparato institucional, identifica o conjunto das políticas sociais implementadas para o enfrentamento das múltiplas expressões da “questão social” assim como as estratégias e os projetos construídos pelos profissionais em resposta às demandas socialmente postas. Ao se aproximar do cotidiano profissional o estagiário pode conhecer a dinâmica da realidade bem como sua imediaticidade e superficialidade.

A questão que se coloca é quando o estágio supervisionado e a supervisão pouco ou nada contribuem para que essa imediaticidade e superficialidade sejam tensionadas prevalecendo uma perspectiva endógena da profissão que passa a ser compreendida por ela mesma. As discussões que aparecem a partir da experiência de estágio muitas vezes apresentam-se vazias teoricamente, com forte conteúdo empiricista, movidas por uma concepção de prática utilitarista, pragmática, imediata, mecânica e reiterativa, como será apresentado e analisado no quarto capítulo desta tese, quando da aproximação com os sujeitos da pesquisa e o conhecimento de suas experiências profissionais em relação ao processo de supervisão de estágio.

Tentar superar essa perspectiva não significa negá-la e atribuir ao estágio a solução de todos os problemas da formação numa direção messiânica. Do ponto de vista da pesquisadora, é isso que vem ocorrendo. Os currículos, as práticas de supervisão, a organização do estágio não tem expressado essa preocupação. Questão esta que será abordada no próximo capítulo, que reitera a necessidade de conhecer a experiência dos sujeitos envolvidos no estágio e no processo de supervisão para entender o lugar que o estágio e a supervisão ocupam no processo formativo.

3 AS ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL DO ESTADO PARANAENSE: o estudo dos projetos pedagógicos, da proposta curricular e do “lugar” ocupado pelo estágio e pela supervisão

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 2009)

O objetivo desse capítulo é apresentar um estudo dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Serviço Social, analisando como o estágio e a supervisão estão explicitados nesses documentos.

Esse capítulo está organizado a partir de diferentes aproximações. A primeira aproximação refere-se à análise a respeito das concepções de currículo e de projeto político-pedagógico bem como da lógica curricular das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social.

A segunda aproximação se deu através do mapeamento das instituições de ensino do estado do Paraná apontando sua localização geográfica, a categoria administrativa, a organização acadêmica, filiação à ABEPSS e informações disponibilizadas nos sites das IES sobre o curso. Como desdobramento dessa aproximação, apresentei a organização pedagógica proposta pelos cursos em seus currículos com ênfase na organização do estágio e da supervisão de estágio através do estudo das grades curriculares e da localização das disciplinas relacionados ao estágio e à supervisão acadêmica com os respectivos ementários. Aproximação esta realizada a partir de informações e dados disponibilizados nos sites dos cursos.

A terceira aproximação ocorreu mediante a análise dos projetos pedagógicos enviados pelos coordenadores dos cursos que aceitaram participar da pesquisa. O elemento constitutivo do projeto pedagógico analisado neste capítulo foi a grade curricular dos cursos, buscando identificar a organização do estágio e da supervisão. Essa análise foi fundamentada também pela apresentação da percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a organização e estruturação do estágio na estrutura curricular dos cursos.

3.1 CURRÍCULO: CAMPO EM DISPUTA

Entende-se que analisar a formação profissional do assistente social supõe, além de identificar as influências teóricas, compreender também a lógica curricular que dá sustentação a este processo. Isso porque a organização do trabalho pedagógico no processo de escolarização expressa os valores, os conhecimentos, os saberes que são reconhecidos historicamente e socialmente.

Evidenciou-se nos capítulos anteriores que o processo de formação do assistente social, no decurso histórico, recebeu diferentes influências teóricas e axiológicas que de maneira não excludente, mas sincrética, fundamentaram tanto a dimensão interventiva quanto a dimensão formativa da profissão. Estas influências teóricas e axiológicas, assim como o sincretismo estiveram presentes na concepção de homem e sociedade disseminados nas propostas de formação e também na definição das matérias, disciplinas e conteúdos priorizados para a qualificação do profissional, ou seja, na organização curricular dos cursos.

A discussão sobre as teorias de currículo não é recente³⁶, mas quando se analisa o processo formativo dos assistentes sociais desde a gênese até a contemporaneidade, verifica-se que esta discussão só se fez presente de forma crítica com a revisão curricular que culminou na elaboração do currículo de 1982. Isso porque a formação de qualquer profissional, conforme as legislações educacionais do ensino superior, principalmente no bojo da autocracia burguesa esteve voltada para o preparo técnico focalizando o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais meramente instrumentais. Não que houvesse, neste contexto, uma neutralidade na formação do ponto de vista das ideologias. A educação sempre reproduziu um projeto hegemônico em sintonia com a ideologia capitalista dominante, mas não existia uma produção de conhecimento com fundamento na teoria social crítica que permitisse revelar as contradições e as ideologias subjacentes aos projetos educacionais pelo menos até meados dos anos 70 no Brasil. A discussão limitada sobre as teorias e concepções sobre o currículo não significou ausência de sua estrutura, uma vez que foi explicitada no planejamento e composição do currículo desde os primeiros cursos de Serviço Social.

³⁶ Segundo Moreira e Silva (2000) a emergência de uma abordagem sociológica e crítica do currículo se originou no final do século XIX primeiro nos Estados Unidos e em seguida na Inglaterra.

Foge do escopo dessa pesquisa o detalhamento das produções nacionais e internacionais sobre a história do currículo, suas definições, suas tendências e níveis de conhecimento. Mas coloca-se como necessário uma breve historização sobre as concepções de currículo que, no percurso histórico, foram se tornando hegemônicas e que se explicitaram na organização curricular nos diferentes níveis de ensino.

Faz-se necessário apontar as diferentes concepções sobre o currículo que atravessaram o campo educacional, particularmente no ensino superior, para que seja possível posteriormente estabelecer aproximações destas concepções com a proposta de formação defendida pela ABEPSS. A análise que se pretende tecer sobre a lógica curricular dos cursos de Serviço Social terá como recorte a proposta explicitada nas atuais Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social.

Moreira (1999) tem sido um dos estudiosos do tema no Brasil e em suas produções apresenta o quadro teórico sobre a discussão do currículo e de suas tendências demarcando o período dos anos de 1920 até o final dos anos 1980 do século XX. O autor indica que não existe “um quadro teórico suficientemente acurado para compreensão da emergência e do desenvolvimento do conhecimento curricular no Brasil” (1995, p. 14) e que não há uma tradição de pesquisa nessa área, que pode ser percebida pela escassez de produções no período estudado.

Moreira (1999) analisa as diferentes tendências curriculares e indica a existências de três: *técnico-linear*, *circular-consensual* e *dinâmico-dialógica*. Cada uma dessas teve maior expressão em determinante período histórico, o que não implica uma demarcação rígida pois, segundo o autor, estas tendências co-existem.

A primeira tendência é a técnico-linear que emerge no período que compreende as décadas 20 e 30 do século XX, que demarca o surgimento do campo do currículo no Brasil. A concepção de currículo é inspirada em Ralph Tyler³⁷ e está impregnada de uma lógica instrumental técnica que prioriza uma educação instrucional. O currículo é normativo, focado nos objetivos e nos conteúdos e privilegia o desempenho das funções profissionais. As grades curriculares são fechadas e os conteúdos determinados com rigidez, ordenados linearmente e descontextualizados da realidade social.

³⁷ Ralph Tyler, professor da Universidade de Chicago, escreveu um texto intitulado “Basic Principles of Curriculum and Instruction”, cujas ideias tornaram-se mais conhecidas como os — Princípios de Tyler. Neste texto, Ralph Tyler propõe-se a desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional.

O currículo na escola era tomado como instrumento de controle social e eficiência, estando associado a procedimentos, técnicas, métodos, programas, planos. Pouco se discutia sobre seu significado, por isso a primazia do uso de expressões como grade curricular, matriz curricular, reforma curricular, programa escolar. Esse modelo tecnocrático centrava-se em disciplinas.

A segunda tendência circular-consensual teve influência do movimento escola-novista, principalmente no período entre 1945-1960 onde evidenciam-se as reformas educacionais promovidas pelos “pioneiros da educação” como reação à proposta da Escola Tradicional, caracterizada como sendo de caráter elitista. Tal tendência baseia-se em ideias progressivistas da educação, que disseminam uma concepção de ensino-aprendizagem que focaliza o educando, suas particularidades, sua experiência, seu jeito próprio de viver, de se relacionar, de pensar, de agir, de aprender. A ênfase está na natureza social do processo escolar e tem preocupação “em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor–aluno” (MOREIRA, 1999, p. 93). Esta tendência recebeu influência de autores americanos como John Dewey e europeus como Maria Montessori. O currículo é organizado através de uma direção humanista com características flexíveis, diversificadas, inovadoras e volta-se para o desenvolvimento de habilidades dos educandos. Os conteúdos não são determinados pelo professor, mas construídos com os educandos, na relação, na troca, nas vivências, na comunicação.

Saviani (1991), ao analisar as tendências pedagógicas, adverte para o fato de que o pensamento da escola nova vai ao encontro do pensamento liberal, mostrando-se como valioso para desconstruir os costumes, tradições e instituições arcaicas. Ele foi útil para que fossem liberadas as energias movidas pela ciência e por novas concepções de produtividade. Difundiu uma mentalidade inovadora. Entretanto, não foi capaz de responder aos desafios criados pelas decorrências históricas incentivadas por ele mesmo. A participação preconizada não implicou em questionamento da ordem burguesa, pois o pensamento deweyano não pretende problematizar acerca da luta de classes ou buscar reverter as relações de poder estabelecidas.

Para Luckesi (1990, p.78),

[...] a doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada *sociedade de classes*. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

Pelo menos nos últimos cinquenta anos, a educação brasileira tem sido marcada pelas tendências liberais, seja na forma conservadora, como foi a Pedagogia Tradicional, seja na perspectiva renovada, como na Pedagogia Nova ou Renovada³⁸.

A terceira tendência é a dinâmico-dialógica que se gesta num movimento crítico da Educação assentada numa perspectiva histórico-crítica que se inicia no Brasil no final de 1970 com uma fundamentação marxista. Destaca-se inicialmente a contribuição de dois autores. No âmbito da Filosofia da Educação, Saviani (1980), que estudou as tendências e correntes da educação Brasileira e, dentre elas, dedicou-se a desenvolver os fundamentos epistemológicos da Concepção Histórico-Crítica, e Libâneo (1984), que pesquisou e analisou as tendências pedagógicas a partir de uma caracterização ideológica, política e didática, agrupando as pedagogias em Liberais e Progressistas.

Os estudos empreendidos nesse período versaram sobre o caráter ideológico e político da educação, de sua funcionalidade ao sistema capitalista e de seu potencial transformador. Estabeleceu-se a relação entre currículo e estrutura social, currículo e poder, currículo e ideologia. Diferentes autores compuseram as produções críticas acerca do currículo com desdobramentos diferenciados. Nessa pesquisa, apresentam-se algumas dessas produções que contribuíram para o entendimento de currículo como uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada³⁹.

Silva (1995) compreende que é no currículo que se condensam as relações de poder, pois o mesmo define o que é válido, o que deve ser ensinado,

³⁸ Este movimento de educação renovada não foi um movimento homogêneo. De acordo com Luckesi, a tendência liberal renovada apresentou-se em duas versões distintas: a renovada progressivista com destaque para a atuação de Anísio Teixeira e John Dewey e a renovada não-diretiva, com destaque nessa para os estudos do psicólogo norte-americano Carl Rogers. Até o final dos anos 50 há o predomínio das ideias escolanovistas que passam nos anos 60 a vivenciar um desprestígio fruto do momento histórico, político e econômico que o Brasil estava passando, marcado pela força do regime militar.

³⁹ É importante esclarecer que os autores que tem produções contemporâneas sobre o currículo citam as produções dos autores americanos Lundgren (1983) e Stenhouse (1984).

quais os saberes e a quem deve ser ensinado. Assim, os currículos e as teorias curriculares não são neutros, pois constituem "(...) operações destinadas a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-existe à linguagem, ao discurso e à cultura" (SILVA, 1995, p. 5).

Nesta mesma linhagem, Sacristán e Gómez (2000) compreendem que o currículo é uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se em um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização e as práticas pedagógicas.

Para Pedra (2000), qualquer currículo traz a marca da cultura na qual foi produzida e abriga as concepções de vida social e as relações sociais que animam aquela cultura.

Assim, o currículo é uma seleção limitada de cultura, sendo que a cultura selecionada e organizada não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada determinada pelo contexto social, político, econômico e cultural. Compreende-se, desse modo, que esta definição e escolha do que ensinar, ocorra fora do âmbito escolar, por isso o currículo é um dos campos mais disputados tanto pelas políticas, diretrizes, normas como pelos próprios educadores, profissionais do conhecimento.

Contrariamente às concepções de currículo apontadas nas duas primeiras tendências, o posicionamento dos autores citados acima revela o esforço de se construir uma concepção de currículo enquanto processo social constituído de múltiplos determinantes. O currículo passa a ser compreendido como tradutor das tensões e disputas próprias da organização pedagógica e das conjunturas políticas, culturais e econômicas de um dado momento histórico onde se entrecruzam saber e poder.

No entanto, apesar do caráter regulador do currículo, alguns autores como Sacristán e Gómez, Michel Apple e Henry Giroux entendem que o currículo enquanto terreno de disputa, pode constituir-se em um campo de mediação. Estas produções começaram a ganhar densidade na década de 1990.

Sacristán e Gómez (2000) advertem para a importância de se desvelar essa natureza reguladora. Muito mais do que definir o que ensinar, é preciso que se questione para que se ensina e qual o impacto do que se ensina. Ao mesmo tempo em que o currículo é modelador e estruturante da função da escola é também o campo mais politizado, inovado, ressignificado. Isso porque currículo é mediação o

que permite entender que a realidade escolar não se reduz ao que parece evidente de forma mais imediata. “Quanto mais vem crescendo a consciência profissional, a responsabilidade ético-política, a criatividade e autoria docente, maiores as disputas sobre o que ensinar, o que trabalhar, inventar, criar no nosso campo de trabalho” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p.16).

Considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais determinam ou ao que os próprios professores pretendem transmitir autonomamente é uma ingenuidade. A construção do currículo está carregada de múltiplas determinações e envolve diferentes sujeitos.

Autores como Michel Apple e Henry Giroux, ao estudar a teoria do currículo, analisam que além do currículo oficial, explícito, manifesto, existem outros currículos: o oculto e o real. Para entender como ocorre o processo de escolarização, não se pode deter a análise no currículo oficial por ele mesmo, mas situá-lo dentro das condições escolares e do contexto político, econômico e cultural.

Enquanto o currículo oficial é aquele que se diz ser ensinado, expresso nos documentos oficiais, nas diretrizes curriculares com as respectivas disciplinas e ementários definidos, atendendo a uma formalidade e fruto da interpretação de um conjunto de profissionais de uma determinada matéria, o currículo oculto é aquele que funciona subterraneamente. Em um ambiente escolar congregam-se diferentes processos e condições que interferem no processo de ensino-aprendizagem. O currículo oculto expressa tudo aquilo que pode interferir na aprendizagem: não só os saberes, mas as competências, os sentimentos, os valores, as experiências vividas pelos alunos, as condições de trabalho, as condições escolares, o perfil do alunado, o preparo docente, as condições sócio-institucionais, as relações construídas entre professor e aluno, a didática. O currículo oculto diz respeito às normas e regras não explicitadas no cotidiano escolar.

Para Sacristán e Gómez (2000), é na experiência de interação entre o currículo oficial e o currículo oculto, que encontramos o currículo real. O currículo real é o currículo em ação e se refere ao que de fato ocorre na escola e nas salas de aula.

Libâneo (2007, p.172) define currículo real como

o currículo que de fato acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e um plano de ensino. É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho de planejar e

do executar aconteçam mudanças. É a intervenção da própria experiência dos professores, decorrente de seus valores, crenças e significados.

Sem conhecer essa interação não é possível compreender a prática que se desenvolve no âmbito escolar, muito menos interferir nesse processo no sentido de uma reorganização do trabalho pedagógico, elaborando assim uma proposta com mais realismo. Se isso não for levado em consideração as reformas curriculares, continuarão pautando-se na alteração de carga horária das disciplinas, dos conteúdos programáticos, na mudança da nomenclatura das disciplinas e muito menos no esforço de problematizar as condições em que a experiência educativa se forja.

Esses apontamentos são elementos vitais para se concretizar o objetivo desse capítulo, pois ao buscar entender o estágio e a supervisão nos projetos pedagógicos dos cursos, não se deve deter a análise no estudo exclusivo das grades curriculares, nem tampouco identificar se as mesmas estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares da formação. Embora importante como uma primeira aproximação, esta análise permite a identificação do currículo oficial, formal, explícito, mas está longe de possibilitar uma análise que busque o entendimento de como esse currículo é materializado, o que tem sido ensinado, como se tem ensinado o que tem sido apreendido pelos alunos. Tentativa esta que será construída nos próximos capítulos desta tese.

Por isso, nesta pesquisa, pretende-se conhecer e analisar também o *currículo real* a partir das experiências construídas nas escolas de Serviço Social no Estado do Paraná.

No próximo tópico, como desdobramento desta primeira aproximação ao currículo oficial, apresenta-se a discussão sobre o projeto pedagógico.

3.2 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

O projeto pedagógico de um curso expressa o currículo por ele construído, bem como a direção do seu processo formativo. Por isso, tem configurado-se como campo de negociação e disputa de posições de poder, de formas de pensar e analisar a realidade. Expressa um movimento de forças e interesses num dado momento histórico. Movimento marcado pela disputa entre grupos e instituições que pretendem se firmar no poder e se tornarem hegemônicos.

Veiga (2002) conceitua Projeto Pedagógico como sendo um compromisso definido coletivamente enquanto ação intencional expresso em um documento reconhecido como oficial.

Nesse sentido,

[...] o projeto político⁴⁰- pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e, em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2002, p. 01)

O projeto pedagógico está carregado de uma intencionalidade e, segundo Veiga (2003), pode ser construído a partir de duas perspectivas: uma lógica empresarial e uma emancipatória. A primeira enquanto ação regulatória ou técnica e a segunda como ação edificante.

A perspectiva regulatória está impregnada de uma concepção conservadora de educação com uma preocupação exclusiva com a padronização, com a uniformidade, com o controle burocrático através de um planejamento centralizado. Um currículo normativo e prescritivo.

Para Veiga (2003, p.271) o projeto político-pedagógico construído sob essa racionalidade torna-se um “conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado”, deixando de lado o processo de produção coletiva. As inovações apontadas são de cunho burocrático e se expressam na adoção de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios, etc.) propostas no âmbito nacional. O projeto, dessa forma, é visto como instrumento de controle, “por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores” (VEIGA, 2003, p. 272).

É possível entender que a ação regulatória do projeto político-pedagógico representa o currículo oficial, prescrito.

No ensino superior a ação regulatória faz-se presente o tempo todo através do processo de controle sobre aquilo que se faz na formação. O PPI, o PDI

⁴⁰ O adjetivo político incorporado na expressão é fruto de uma discussão do conteúdo político da educação. Autores como Ilma Passos Veiga, José Carlos Libâneo e Demerval Saviani procuram reforçar essa dimensão em suas produções para qualificar esse processo, uma vez que se trata do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Nos dispositivos legais as expressões usadas são projeto pedagógico e proposta pedagógica.

e o PPC estão permeados dessa crescente racionalização do processo de trabalho pedagógico dando ênfase aos aspectos de produtividade, competência e controle burocrático.

O projeto pedagógico, embora expresse a direção, os princípios e as diretrizes da formação profissional, não é uma proposta isolada e totalmente autônoma. A legislação atual do Ensino Superior coloca esta necessidade bem como estabelece a estrutura para sua composição. A LDBN, ao regulamentar a gestão democrática, estabelece que as instituições de ensino terão como incumbência elaborar e executar sua proposta pedagógica com a participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação.

No Ensino Superior tal proposta é chamada de Projeto Pedagógico do Curso – PPC – e precisa ser elaborado em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional – PPI – e com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – segundo as recomendações do MEC.

O PPC “é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo do saber” (MEC, 2005, p. 12). Define também “a identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégias para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento” (MEC, 2005, p. 12).

O currículo é tido como elemento constitutivo do PPC devendo sua construção ser orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso. Dentre os elementos constitutivos do currículo, destacam-se: conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas no perfil do egresso; objetivos do curso; estrutura curricular; ementários, bibliográficas básica e complementar, estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratório e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

Em nenhum momento os documentos e normativas legais tratam o projeto político-pedagógico como instrumento capaz de colocar em questão a sociabilidade burguesa, o *status quo* e os mecanismos de poder como aponta a perspectiva emancipatória.

Segundo Veiga (2003), nesta perspectiva o conteúdo político da proposta pedagógica é explicitado na medida em que concebe o projeto como síntese de um movimento de luta em prol da democratização da escola, da participação do coletivo, da autonomia sociopolítica, da ruptura entre a cisão teoria e prática, como ação consciente e organizada.

Pontua a autora

A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo. Este ponto é de vital importância para se avançar na construção de um projeto político-pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista, centrada nos meios. Organizar as atividades-fim e meio da instituição educativa, por meio do projeto político-pedagógico sob a ótica da inovação emancipatória e edificante, traz consigo a possibilidade de alunos, professores, servidores técnico-administrativos unirem-se e separarem-se de acordo com as necessidades do processo (VEIGA, 2003, p.07).

No entanto, o que se percebe ao estudar a proposta curricular do curso de Serviço Social, é que existe um campo de mediação entre estas duas perspectivas. Não se trata de perspectivas estanques, excludentes e lineares. Da forma como a autora descreve estas direções, dá a impressão de que se bem-intencionados, se politizados, os educadores e a comunidade escolar podem fazer essa escolha e construir um direcionamento autônomo para a proposta pedagógica da escola. Parece que é o mesmo equívoco que as DCN do curso de Serviço Social apresentam quando elegem uma direção emancipatória para o processo formativo como será apresentado no próximo tópico.

O projeto político-pedagógico tem potencial para problematizar o currículo oficial, configurando-se no currículo real enquanto sínteses construídas por professores e alunos a partir do currículo formal e das experiências pessoais de cada sujeito. Trata-se da interpretação que os sujeitos fazem do currículo oficial, sem descartá-lo. Este movimento não é o mesmo que substituir o currículo oficial, prescrito por outro currículo que expresse exclusivamente as concepções de educação e de sociedade dos professores. Por isso, currículo é campo de mediação, de negociação, de disputa.

No Ensino Superior há a presença marcante do controle sobre a formação e sobre a produção do conhecimento devido à própria estruturação do ensino. É

possível identificar a permanência tanto da tendência técnico-linear quanto da perspectiva regulatória. Mas esse é um determinante que embora deva ser reconhecido não pode ser interpretado como único. Os sujeitos do processo formativo também se colocam, posicionando-se nessa construção, trazendo outras determinações.

Na tentativa de entender a direção dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Serviço Social, nos próximos tópicos estão apresentadas as análises de alguns elementos constitutivos deste projeto, mas, antes, é importante compreender a proposta de formação da ABEPSS e sua lógica curricular, reconhecida como currículo oficial.

3.3 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA ABEPSS E A LÓGICA CURRICULAR EM CURSO

O currículo constitui-se no elemento central do projeto pedagógico de um curso e pode ser organizado de diferentes formas. Embora haja um contexto de forte tradição disciplinar e de uma cultura profissional de formação de especialistas, esta forma de organização do trabalho pedagógico não é exclusiva, embora hegemônica. Desde a origem das escolas, antes do final do século XIX, havia a organização de cursos por disciplinas assim como conhecemos hoje. Na medida em que o conhecimento foi se ampliando, o ensino foi tomando a forma de especialização dada à limitação em difundir todo o conhecimento acumulado, optando-se por selecionar parte desse acervo e elaborá-los sob a forma de saberes disciplinares.

Fica evidente esta lógica no ensino superior em configurar-se como um ensino profissionalizante. A preparação do profissional exige conhecimentos específicos para o exercício das profissões. Prepara-se para desenvolver competências e habilidades específicas para o mundo do trabalho. Assim, os currículos sofrem as pressões do mundo do trabalho e o ensino assume um caráter propedêutico, ficando a formação profissional atrelada ao sistema de ocupações na vida profissional (SACRISTÁN e GOMEZ, 2000). Percebe-se uma adequação dos sistemas educativos ao provimento do capital humano. Essa adequação aparece, em geral, na definição dos objetivos da formação, no perfil do profissional que se pretende formar, nas atribuições e competências profissionais requeridas. Nesta perspectiva, o profissional é aquele tecnicamente bem treinado, por vezes, adestrado, "prático", reforçando o falso dilema da dicotomia teoria-prática. O estágio,

nesta perspectiva, fica reduzido ao cumprimento da carga horária, ao saber fazer, ao treino, à repetição, à imitação, à observação. A prática é vista como imitação de um modelo.

Embora o exercício de qualquer profissão exija o desenvolvimento de habilidades técnicas, estas não são suficientes para enfrentar a complexidade da realidade e as demandas postas às profissões, pois se faz necessário o ensino de outras competências profissionais que extrapolam a dimensão instrumental, como as competências teórico-metodológica e ético-política.

Esta tem sido a preocupação e o compromisso assumido pela ABEPSS nas últimas décadas ao propor uma formação profissional que tome como referência “o marco da redefinição do projeto profissional dos anos 80 e o tratamento que foi dispensado ao significado social da profissão, enquanto especialização do trabalho coletivo, inserido na divisão social e técnica do trabalho” (ABEPSS, CEDEPSS, 1996, p.5).

Como já tratado no capítulo dois desta pesquisa, a partir deste marco referencial definiu-se os pressupostos norteadores da concepção de formação profissional, os princípios e diretrizes da formação e sua nova lógica curricular.

A trajetória sócio-histórica da profissão tem indicado que os diferentes projetos de formação têm sido atravessados pelas conjunturas econômicas, políticas, sociais, culturais e ideológicas e que não é possível analisar uma proposta pedagógica desconsiderando estes determinantes. No entanto, isso não significa que, ao colocar estes determinantes em questão na formação, seja papel da profissão de Serviço Social superá-los. Por que essa observação? Porque a proposta das DC como será apresentada a seguir, continua carregada de um conteúdo militante.

Pois bem, a proposta de formação atual expressa nas Diretrizes Curriculares de 1996 revela o movimento contraditório da sociedade e expressa uma direção social estratégica construída pela profissão, síntese de sua maturidade intelectual e dos conhecimentos acumulados em sua trajetória. Direção esta que não é outorgamento, mas processualidade e como resultado de debates promovidos pela categoria profissional. Tal proposta é reveladora da concepção de currículo como campo de disputa e tensionamento e como um processo de resistência.

As alterações propostas nas Diretrizes Curriculares em 2001 pelo CNE são prova concreta deste embate, assim como o esforço da categoria e de suas

entidades representativas em continuar afirmando a necessidade de uma apropriação rigorosa dos fundamentos teóricos, metodológicos e históricos da profissão, que não sucumbam aos apelos mercantis da política educacional em transformar a formação profissional em treinamento de profissionais. A política educacional do Ensino Superior vem sendo formatada em consonância com o projeto neoliberal em um contexto de crise do capitalismo tardio, que refuncionaliza as políticas sociais em direção a um projeto de mercantilização dos direitos sociais. As políticas sociais têm sido orientadas por organismos internacionais de financiamento como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, União Europeia e também, particularmente, na educação, pelo Tratado de Bolonha⁴¹.

É perceptível nesta proposta de formação, a preocupação em não manter o perfil conservador do profissional que historicamente moldou e estruturou o processo formativo dos assistentes sociais atentando para o compromisso e necessidade de formar um profissional que seja capaz de “apreender as particularidades das demandas de respostas profissional na dinâmica da realidade a não sobre ela” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 157). Por isso, tomar a “questão social” como objeto da intervenção profissional e como um dos eixos estruturantes da proposta formativa dos cursos de Serviço Social foi considerado como estratégia nessa revisão curricular⁴². O reposicionamento do objeto de intervenção e do eixo da formação profissional define-se num quadro sociopolítico de reestruturação produtiva e de implementação de políticas sociais cada vez mais capturadas pela lógica mercantil.

Esse pressuposto, defendido no processo de reforma curricular, alicerça-se na justificativa de que, sendo a profissão um produto histórico, é preciso tomar como referência a realidade social e as mudanças que ocorrem na esfera da produção, bem como as refrações destas nos mecanismos de reprodução social, âmbito privilegiado da intervenção profissional (ABESS/CEDEPSS, 1996). Daí que uma proposta de revisão curricular exige a apropriação e problematização do

⁴¹ Sobre o empresariamento da educação e os impactos no processo formativo dos assistentes sociais, ler Kátia Lima (2007), Larissa Dahmer Pereira (2009) e Ricardo Lara (2008).

⁴² É prudente esclarecer que essa posição não se deu de forma homogênea, sem debates e questionamentos. Embora uma direção hegemônica, há discordâncias de alguns profissionais, principalmente, no meio acadêmico, sobre essa determinação. Ver, por exemplo, o posicionamento de Faleiros (1997) que assinala que a expressão “questão social” tem um sentido muito genérico, historicamente variável e impreciso, configurando uma questão de toda a sociedade capitalista e não específica de uma profissão. Isso não contribuiu e ainda não vem contribuindo para a discussão da especificidade da profissão.

movimento do real para a interpretação da configuração do perfil do profissional, do mercado de trabalho, das demandas, das requisições, das atribuições e das competências profissionais.

Esta proposta traz o reconhecimento do entendimento do Serviço Social como especialização do trabalho e do mercado de trabalho como uma mediação do trabalho profissional. Há um equívoco no entendimento de existir um processo de trabalho do assistente social. Autores como Granemann (2009), Costa (2000), Yamamoto (2005) apontam este equívoco ao considerar que o trabalho do Assistente Social insere-se em diferentes processos de trabalho, pois estes são coletivos.

Esta discussão acerca do processo de trabalho tem sido travada na profissão com demasiado teor academicista, que pouco tem colaborado para aproximar a discussão teórica a respeito da categoria trabalho do exercício profissional, ou seja, há um distanciamento e, portanto, um descompasso, das discussões elaboradas por um grupo intelectual hegemônico na profissão e o restante da categoria profissional. Este debate precisa ser recomposto.

A proposta curricular da ABEPSS sedimenta-se em eixos formativos: estruturantes e transversais. Os eixos estruturantes são considerados aqueles fundamentais, os pilares da formação que devem dar a direção e a sustentação teórica, ética e política do processo formativo. Traduzem questões próprias do modo de produção capitalista, a produção e reprodução das relações sociais, a sociabilidade burguesa como forma de construir um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a vida social e as contradições presentes na realidade. Os eixos transversais favorecem a interdisciplinaridade, buscando integrar temas deixados à margem do processo educacional. Possibilitam o acesso a saberes específicos, não ficando restrito a um ou outro componente curricular. O conteúdo destes eixos não pode aparecer exclusivamente no formato de disciplinas ou outro componente curricular, mas garantidos transversalmente em todo o currículo. São transversais porque busca-se romper com a fragmentação e o ensino compartimentado. São transversais porque pretendem desenvolver conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, como está explicitado nas direções constitutivas do exercício e da formação profissional: *teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo*.

Os eixos estruturantes das diretrizes curriculares de formação profissional nesta lógica curricular são, portanto, a *“questão social”* e o *trabalho/processos de*

trabalho, e não a política social, como defenderam alguns assistentes sociais no processo de revisão curricular. Ponto este que também não está livre de polêmicas.

Em relação aos eixos transversais da formação, a proposta define a *ética*, *a pesquisa e o estágio*.

A definição de eixos, em tese, permite uma organização curricular mais integrada, favorecedora de uma formação mais reflexiva e menos normativa e prescritiva. O currículo integrado sustenta-se na unicidade teoria-prática e pode possibilitar uma reconstrução dos conhecimentos através de uma visão articulada entre os saberes e os as disciplinas. Este direcionamento evidencia-se na estrutura apresentada na proposta formativa, ao definir-se um conjunto de conhecimentos indissociáveis e organicamente vinculados a três núcleos de fundamentação: núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social; núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Na proposta das Diretrizes Curriculares também estão definidos os componentes curriculares que traduzem pedagogicamente as áreas de conhecimento – *as matérias* – enquanto conhecimentos indispensáveis à formação do assistente social. Estes componentes desdobram-se em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e de outras atividades integradoras do currículo como o estágio e o TCC.

Ao analisar a proposta de formação expressa nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, algumas questões emergiram e colocaram-se nesta tarefa de entender tal lógica curricular.

Dessa forma, indicam-se alguns pontos que foram sintetizados a partir da configuração da proposta de formação.

Embora não apareça nas DC uma concepção explícita de educação e de processo de ensino-aprendizagem, entende-se que tal proposta fundamenta-se numa tendência histórico-crítica da educação. Tendência considerada contra-hegemônica, tributária da concepção dialética, que entende a educação enquanto mediação no seio da prática social global. A elaboração da concepção pedagógica está em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico que reconhece o homem como sujeito histórico, ser social e as relações sociais de produção construídas a partir das condições materiais existentes. Estas condições é que permitem a compreensão de todas as questões

humanas. Dessa forma, a base da sociedade está no trabalho. A realidade concreta precisa ser analisada a partir das contradições a ela inerentes.

A proposta de formação em curso configura-se em um projeto anticapitalista. Retoma o compromisso da profissão com a classe trabalhadora e com a transformação social, tendo como horizonte a superação da sociedade burguesa e a emancipação humana, assumindo uma direção emancipatória.

Do ponto de vista da organização pedagógica, busca superar as defasagens teórico-metodológicas e as fragilidades operativas identificadas nas propostas anteriores, reafirmando a unidade teoria-prática e apresentando uma lógica curricular que não fique centrada apenas em disciplinas que pouco dialogam entre si. Neste sentido, tenta-se romper com a visão conteudista e linear do ensino, própria da tendência técnico-linear.

Em relação ao perfil profissional, há uma preocupação com uma formação crítica que tome a realidade como referência, considerando-a em seu movimento contraditório, ou seja, para intervir na realidade o profissional precisa construir uma análise crítica sobre a mesma.

A realidade do mercado de trabalho e as condições objetivas do exercício profissional são elementos constitutivos dessa realidade e, portanto, aparecem na proposta formativa, principalmente quando se destaca a necessidade de desenvolver competências e habilidades para atender as requisições e demandas através da construção de respostas interventivas.

A direção emancipatória assumida nas DC e o compromisso assumido com a construção de uma nova ordem societária, extrapolam o objetivo da profissão na divisão sócio-técnica do trabalho. Nos marcos do capitalismo as profissões não são criadas para esta tarefa, nem apresentam condições objetivas de trabalho para isso. Isso só ocorreria nos marcos de outra sociabilidade, para “além do capital”.

Não significa, no entanto, que a profissão não tenha que construir, a partir de um referencial teórico-crítico, uma análise da realidade social e da sociabilidade burguesa, mas não se pode exigir do Serviço Social o que ele efetivamente não pode oferecer. Enfrentar a “questão social” e lutar para sua supressão não pode configurar-se em tarefa/projeto exclusivo de uma profissão, tampouco das profissões, ainda que em sintonia com o movimento da classe trabalhadora. Esta luta precisa ocorrer em outros espaços e de forma articulada com os diferentes sujeitos sociais.

Tomar a “questão social” como objeto da intervenção profissional dificulta a discussão sobre a legitimidade e natureza do Serviço Social. Exercício tão distante no processo de formação na medida em que os cursos ensinam uma profissão e sua instrumentalidade, sem discutir o que é essa profissão do ponto de vista das requisições e atribuições profissionais que a legitimam no mercado de trabalho, centrando-se em uma formação ideologizada, por vezes, transferindo, sem mediações, a esfera política para a esfera técnica profissional. Este movimento reforça o distanciamento entre os contributos teórico-críticos e o exercício profissional em si. Isso reforça a confusão entre dimensão política e militância, que ainda continua presente na concepção de formação preconizada nas DC, Netto e lamamoto, nos anos 2000⁴³, qualificam este debate ao incorporarem a discussão das expressões da “questão social”, o que já provocou um salto na compreensão e na análise dessa questão. Ao produzirem referências teóricas acerca destas expressões (pauperismo, não-trabalho, violência) contribuem para interpretar as reconfigurações da “questão social” em tempo de financeirização do capital, mas não resolvem a questão da especificidade profissional.

Faleiros (2000, p. 167), ao analisar a direção assumida nas DC, adverte

O mercado capitalista está a exigir mais técnicos, mais administradores do social, mais gerentes dos serviços e não críticos do sistema. Essa contradição precisa ser explicitada no processo de formação para que não voltemos a formar pensadores críticos e atores impotentes. O pensamento crítico se forja num movimento de enfrentamento das questões concretas de forma abstrata para se entender e enfrentar a dinâmica real do real.

O autor indica o descompasso entre a formação e o efetivo exercício profissional e estabelece a diferença entre direção social para a formação e como esta direção vai ganhando concreticidade no movimento histórico.

Dessa forma, a análise crítica acerca da “questão social” contribui para explicar e contextualizar a profissão, para compreender o processo de reconfiguração das políticas sociais em tempo de financeirização do capital, para interpretar as demandas socialmente postas ao cotidiano profissional, para entender o trato que o Estado burguês vem dando a “questão social”, mas é insuficiente para estabelecer o campo de atuação de uma profissão porque esta análise deveria perpassar a formação profissional de outras categorias profissionais, que também

⁴³ Sobre esta discussão, comparar a produção dos autores citados na Revista da ABEPSS, Temporalis nº 3.

lidam cotidianamente com as expressões multifacetadas da “questão social”. E como isto não está explicitamente colocado nas propostas pedagógicas dos demais cursos de graduação, devido a própria racionalidade e pragmatismo presentes na sociedade burguesa e na política educacional, a profissão toma para si um compromisso que deveria ser também de outros e que não contribui para qualificar seu objeto de intervenção.

A proposta, portanto, apresenta um excesso de otimismo em relação às mudanças estruturais da sociedade capitalista, contradizendo-se em relação ao que preconiza sobre levar em consideração no processo formativo as condições objetivas de trabalho e a configuração do mercado de trabalho.

Trabalhar na perspectiva do direito social não faz da profissão de Serviço Social uma profissão com potencial revolucionário, até porque os direitos são invenção da sociedade burguesa. Emancipação política não é sinônimo de emancipação humana.

O discurso do direito a ter direitos tem avançado e é difundido num contexto bastante paradoxal. Guerra (2013) adverte para o fato de que este paradoxo entre o real e o formal tem como questão de fundo a contradição central da sociedade burguesa, qual seja, a apropriação privada da riqueza socialmente produzida.

Este discurso tem sido capturado pela sociedade burguesa que o tem despolitizado, desconsiderando a luta de classes ao implementar um conjunto de políticas sociais cada vez mais residuais, focalistas que se afastam do caráter universalista e se orientam por uma lógica mercantil, num contexto de contrarreformas.

Vive-se um contexto adverso à luta e garantia dos direitos sociais. A financeirização do capital, bem como sua internacionalização, indica-nos um cenário preocupante na medida em que não há mais possibilidade de o capitalismo desenvolver patamares de civilidade humana. O modelo de civilização no qual se vive é insustentável porque alcançou um patamar destrutivo que tem inviabilizado a proteção social da humanidade.

Na cena contemporânea, à luz do capital fetiche, a questão social

[...]é mais do que as expressões de pobreza, miséria e ‘exclusão’. O predomínio do capital fetiche conduz à banalização da vida humana, à descartabilidade e indiferença perante o outro, o que se encontra na raiz

das novas configurações da questão social na era das finanças (IAMAMOTO, 2009, p. 29).

A autora entende que a raiz do atual perfil assumido pela questão social encontra-se nas políticas governamentais favorecedoras da esfera financeira e do grande capital produtivo, ou seja, das instituições e mercados financeiros e empresas multinacionais.

A questão social tem sido radicalizada na medida em que o seu enfrentamento histórico não tem abalado a estrutura do capital. As contradições sociais continuam impulsionadas, regidas pela sociabilidade do capital.

Ao colocar como objetivo do curso de Serviço Social formar assistentes sociais para lutar e garantir os direitos dos trabalhadores através de políticas sociais, é prudente que na formação reconheça-se os limites da legislação social e do entendimento que o direito é regulação da vida social.

Guerra (2013, p. 44) faz este apelo quando pontua que a temática direitos sociais precisa ser tratada no campo das relações sociais capitalistas, “as quais possibilitam ou impedem o acesso aos mesmos da grande maioria da população”. E mais, que lutar pela garantia dos direitos, embora seja uma tarefa necessária na busca da melhoria das condições de vida dos sujeitos através do acesso a bens e serviços, não implica uma luta pela transição ao socialismo.

Segundo Marx, citado por Pachukanis (1989), esta transição não se dará através da passagem para novas formas jurídicas, mas com o aniquilamento da forma jurídica como tal. Pachukanis (1989), ao analisar o sujeito de direito e o marxismo, entende que é no modo de produção capitalista que os homens passaram ser reconhecidos igualmente, alçados à qualidade de proprietários em potencial, núcleos da vontade livre, portadores abstratos de direitos. Nenhuma outra forma de produção fez esse reconhecimento em sua dimensão universal.

Kashiura Jr (2012), perseguindo a via de Pachukanis, esclarece que a perpetuação dessa forma jurídica significa a perpetuação do modo de produção capitalista. A perspectiva da transformação da sociedade burguesa só pode se desenvolver fora da filosofia do direito.

Assim, entendo que a direção das DC como já apontado anteriormente ultrapassa os limites da emancipação política, e sua proposta emancipatória não tem condições de materialização nas condições econômicas e políticas dadas.

E por que os assistentes sociais continuam insistindo nesta direção? Entende-se que a estrutura da sociedade burguesa e o atual estágio do capitalismo provocam o acirramento da desigualdade social e têm levado a emergência de um quadro dramático na história, onde os patamares de civilidade humana não mais se sustentam. Historicamente, o assistente social tem sido requisitado para intervir frente às demandas colocadas pelo seu empregador que, em sua grande maioria, traduzem-se em situações do cotidiano vivido pelos usuários marcadas pela negação e ou violação de direitos.

As adversidades conjunturais que não se dissociam da estrutura da sociedade capitalista, levaram o próprio capitalismo a criar uma profissão para ser tradutora de seus interesses no âmbito institucional. A imagem socialmente construída acerca do profissional reforça sua legitimidade, mas não sua especificidade.

Esta imagem também é reforçada pelo caráter generalista da formação, uma vez que há a tradição no Serviço Social de o profissional inserir-se em diferentes campos de atuação vinculados às políticas sociais, o que pode levar a uma insegurança em relação ao que faz o assistente social, de suas atribuições e competências.

Outro ponto que chama a atenção é a definição dos eixos transversais. A transversalidade apresentada na proposta de formação só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar de conhecimento, e isso exige um currículo integrado. Apesar dos avanços apresentados nas DC em considerar esta necessidade e em tentar apresentar outra organização curricular, isso não se materializa. A proposta das DC não foge da lógica disciplinar, até porque não tem gerência sobre isso e no próximo capítulo, quando a proposta pedagógica dos cursos for apresentada e analisada, esta questão será melhor explicitada. Os eixos transversais são tratados de forma engessada e estanque e, em sua maioria, no formato disciplinar com conteúdos demarcados.

Por fim, ainda que as questões apontadas não se esgotem e impliquem um tratamento analítico com maior densidade, o que extrapolaria o objeto dessa pesquisa, entende-se necessário refletir sobre as expressões “reforma” e “revisão” curricular que aparecem repetidamente, tanto no documento que sintetiza a proposta básica de formação da ABEPSS, quanto nas orientações do MEC e do CNE sobre a organização curricular no ensino superior.

É preciso ressaltar que as legislações que emergem desse posicionamento da SESu, do MEC e do CNE sobre a organização curricular, como a LDB, são frutos de um processo de reforma educacional⁴⁴ que tem sido empreendido no Brasil, sobretudo, a partir do primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso, apontando como pressupostos a flexibilidade e a avaliação como eixos articuladores da reconfiguração deste nível de ensino. De lá para cá uma série de medidas tem sido tomadas no ensino superior em relação à redefinição dos currículos e definição de padrões de qualidade para os cursos de graduação. Mudanças estas, orquestradas por organismos internacionais que veiculam uma concepção de educação voltada para o trabalho e de um ensino que prioriza a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho que respondam aos problemas de emprego e de ocupação profissional (CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares estão imbuídas desta lógica e colocam-se num contexto de mudança com teor reformista. Reforma não é inovação, principalmente realizada nos marcos da sociedade burguesa onde a estrutura do ensino superior a ela está submetida. Enquanto expressão da política oficial, as DC reforçam essa perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, reduzindo a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho.

Por que isso está sendo reforçado? Para indicar que as DC do curso de Serviço Social são afetadas por este direcionamento, ainda que façam críticas a este modelo de educação, meramente instrumental. Chama-se a atenção para o fato de que, se uma crítica dessa natureza é necessária e se faz urgente também no campo curricular, não é através desta proposta que se dará a superação da ordem capitalista. Explica-se melhor: se o currículo é campo de mediação e disputa, as críticas ao modo de produção capitalista precisam ser nele tecidas, ou seja, é preciso assegurar uma formação que, ancorada num campo de referência teórica crítica, permita desenvolver no futuro profissional habilidades reflexivas e intelectivas que permitam colocar em questão o *ethos* burguês sem transferir, transpor de forma direta para o curso de Serviço Social, esta responsabilidade devida à limitação do

⁴⁴ Sobre esse processo de reforma no Ensino Superior consultar DAHMER, L. (2009), LIMA, K. (2007), LARA, R (2008).

reformismo. Não se pode confundir esta luta com a luta pelo socialismo. Não se pode confundir a luta pelos direitos, pelo acesso a bens e serviços como sendo o mesmo que lutar pelo socialismo, por mais importante que isso represente para a melhoria da condição de vida dos sujeitos. Isso chega a beirar uma solução etérea!

Com a intenção de permanecer no eixo condutor desta pesquisa, os próximos tópicos contemplam os demais objetivos propostos neste capítulo.

3.4 CARTOGRAFIA DAS ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DO PARANÁ QUE OFERTAM ENSINO PRESENCIAL

Nesse tópico, apresenta-se o número de escolas de Serviço Social do Estado paranaense, sua distribuição geográfica, número de vagas ofertadas, data de início do funcionamento do curso, categoria administrativa e organização acadêmica.

Quadro 05 – Distribuição das IES que mantém Cursos de Serviço Social Presencial no Estado do Paraná

	IES	Nº de Vagas	Município	Natureza Jurídica	Início do curso
1	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)	60	Curitiba	Privada sem fins lucrativos	1945
2	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	80	Londrina	Pública Estadual	1972 matutino 1994 noturno
3	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	44	Ponta Grossa	Pública Estadual	1974
4	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	40	Toledo	Pública Estadual	1986
5	Faculdade Educacional de Medianeira (FECMED)	100	Medianeira	Privada com fins lucrativos	2001
6	Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)	40	Guarapuava	Pública Estadual	2001
7	Faculdade União das Américas	100	Foz do Iguaçu	Privada com fins lucrativos	2002
8	UNESPAR	50	Apucarana e Paranavaí	Pública Estadual	2002
9	Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR)	50	Maringá	Privada com fins lucrativos	2003
10	Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná (UCP)	100	Pitanga	Privada com fins lucrativos	2004
11	Faculdade do Noroeste Paranaense	50	Nova Esperança	Privada com fins lucrativos	2004
12	Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu (UNIGUAÇU)	100	União da Vitória	Privada com fins lucrativos	2004
13	Centro Universitário Autônomo	100	Curitiba	Privada com fins	2005

	do Brasil			lucrativos	
14	Faculdade São Judas Tadeu de Pinhais (FAPI)	100	Pinhais	Privada sem fins lucrativos	2005
15	Faculdade Anhanguera de Cascavel	100	Cascavel	Privada com fins lucrativos	2006
16	Faculdade Guairacá (FAG)	50	Guarapuava	Privada com fins lucrativos	2006
17	Faculdade Itecne de Cascavel (TECNE)	100	Cascavel	Privada com fins lucrativos	2006
18	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	35	Matinhos	Pública Federal	2006
19	Universidade Paranaense (UNIPAR)	87	Francisco Beltrão	Privada sem fins lucrativos	2006
	Universidade Paranaense (UNIPAR)	65	Umuarama	Privada sem fins lucrativos	2006
20	Faculdade Ingá	100	Maringá	Privada sem fins lucrativos	2007
21	Faculdade Bagozzi	200	Curitiba	Privada sem fins lucrativos	2008
22	Faculdade de Ampère (FAMPER)	100	Ampère	Privada com fins lucrativos	2008
23	Faculdade de Educação Superior do Paraná (FESPPR)	100	Curitiba	Privada com fins lucrativos	2008
24	Faculdade Centro Oeste (FACEOPAR)	150	Laranjeiras do Sul	Privada com fins lucrativos	2009
25	Faculdade Metropolitana de Maringá (FAMMA)	200	Maringá	Privada com fins lucrativos	2009
26	Faculdade União de Campo Mourão	80	Campo Mourão	Privada com fins lucrativos	2010
27	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	40	Ivaiporã	Pública Estadual	2010
28	Instituto de Ensino Superior de Foz do Iguaçu	100	Foz do Iguaçu	Privada sem fins lucrativos	2015
29	UNINTER	100	Curitiba	Privada com fins lucrativos	2015
30	Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA)	50	Foz do Iguaçu	Pública Federal	2015
31	Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti (FEATI)	50	Ibaiti	Privada com fins lucrativos	Não consta
32	Faculdade UNILAGOS	40	Mangueirinha	Privada sem fins lucrativos	Não consta

Fonte: Dados coletados na pesquisa a partir dos dados do E-MEC (2015).

Diante dos dados apresentados no quadro acima, observa-se que em 2015 há 32 instituições de ensino superior – IES – que oferecem curso de Serviço Social Presencial. Destas, três instituições estão autorizadas, mas o curso não foi

ofertado neste ano (FAPI, FESPPR, IESFI), duas instituições estão com medida cautelar, que limita a quantidade de novos ingressos (FANP e FEATI) e uma instituição tem sua última turma na modalidade presencial (UNICESUMAR).

Nos últimos vinte anos houve um crescimento acelerado na oferta do curso de Serviço Social no Estado do Paraná. Até 2000, havia apenas quatro cursos presenciais de graduação em Serviço Social no Estado. A partir dos anos 2000, ocorreu um aumento considerável de novos cursos presenciais, tendência esta que não foi apenas do Estado paranaense, mas do cenário nacional. Os dados do Censo da Educação Superior de 2010, 2011 e 2012 vêm registrando esse aumento.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2012 em relação à evolução da matrícula na educação superior de graduação por categoria administrativa, nos últimos dez anos as matrículas dobraram, passando de 3,5 para 7 milhões de alunos. No período de 2011-2012, as matrículas cresceram 4,4%, sendo 7% na rede pública e 3,5% na rede privada. As IES privadas têm uma participação de 73% no total de matrículas de graduação. Em relação à evolução da matrícula na educação superior por modalidade de ensino no período de 2011-2012, as matrículas cresceram 3,1% nos cursos presenciais e 12,2% nos cursos à distância. Os cursos à distância já contam com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação.

O aumento na oferta de cursos na iniciativa privada está relacionado também com a ampliação de financiamento público para o acesso dos alunos ao curso superior, através de programas como FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e PROUNI – Programa Universidade para Todos.

Nota-se que a maioria dos cursos presenciais de Serviço Social ofertada no Estado paranaense foi criada depois dos anos 2000, em um momento expansionista do ensino superior com predominância do setor privado mercantil. Também neste período, houve a implementação das Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social (1996) regulamentadas pelo MEC em 2001, o que supõe que todos os cursos tomaram por referência esta lógica curricular.

Em relação à categoria administrativa das IES, identifica-se que do total de IES, apenas oito (ou 25%) são de natureza Pública, sendo seis de Natureza Estadual: UNESPAR, UEL, UEM, UEPG, UNICENTRO, UNIOESTE e duas de natureza Pública Federal, a UFPR e a UNILA.

Os dados revelam que a maioria das IES que ofertam o curso de Serviço Social no Paraná é privada, totalizando 75%. Dados estes que confirmam a tendência histórica das IES brasileiras serem, em sua maioria, vinculadas à rede privada. A partir de 1990, houve a presença majoritária de IES com finalidade lucrativa, o que marcou o processo de empresariamento⁴⁵ da educação no panorama nacional e que, particularmente no Estado do Paraná em relação às IES que oferecem o curso de graduação de Serviço Social, fica notório. São dezoito IES com finalidade lucrativa.

Esta tendência de privatização do ensino superior, como apontam os dados do Censo de Educação Superior de 2012 onde 87,4% das IES no Brasil são privadas, trazem rebatimentos na formação e no entendimento da educação enquanto direito social.

Somado a esta tendência, é importante sinalizar que a modalidade de ensino à distância vem superando os cursos presenciais no que diz respeito ao quantitativo de ingressantes e concluintes. No Estado do Paraná há, segundo dados do E-MEC (2015), nove IES que ofertam o curso de graduação em Serviço Social à distância: CEUCLAR, UNOPAR, UNIP, ULBRA, UBC, UNICESUMAR, UNIDERP, UNISEB e UNIASSELVI, com vários pólos espalhados nos municípios paranaenses.

Sobre a categoria administrativa e organização acadêmica das IES, nota-se que o Ensino Superior no Brasil apresenta um caráter heterogêneo, como se vê no artigo 19 da Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – que apresenta a seguinte classificação para o ensino superior: quanto à natureza institucional ou administrativa, as IES podem classificar-se como universidades, centros universitários, faculdades integradas ou estabelecimentos isolados; quanto à sua dependência administrativa podem ser públicas (federais, estaduais e municipais) ou privadas. Quando privadas, e com relação à constituição jurídica de sua mantenedora, classificam-se como fundações, associações civis ou sociedades civis de direito privado; quanto aos fins das instituições privadas, elas podem ser lucrativas ou não; quanto à composição dos membros das instituições são particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais ou filantrópicas; quanto à organização acadêmica podem ofertar cursos, graduações e pós-graduações, possuindo ou não atividades de extensão e pesquisa.

⁴⁵ Sobre esse assunto indica-se a leitura dos estudos realizados por Larissa Dahmer Pereira e Kátia R. Lima da Universidade Federal Fluminense (UFF).

O Censo da Educação Superior de 2012 mostrou o perfil não universitário da educação superior, pois há o predomínio das faculdades, ou seja, instituições que atuam em um número reduzido de áreas do saber, não possuindo autonomia para criar programas de ensino e cursos e seu corpo docente tem titulação, no mínimo, de pós-graduação *latu sensu* prevalecendo o professor horista, sendo as atividades de ensino as majoritárias, ficando a extensão e a pesquisa como atributos das universidades conforme a LDB (1996).

Segundo dados do Censo, o Brasil tem 2.416 IES. Destas, apenas 8% são Universidades e detêm mais de 54% dos alunos. As faculdades têm uma participação superior a 84% e atendem pouco menos de 29% dos alunos. A Região Sul tem 409 IES representando 16% e o Paraná tem 185, representando 7,7%.

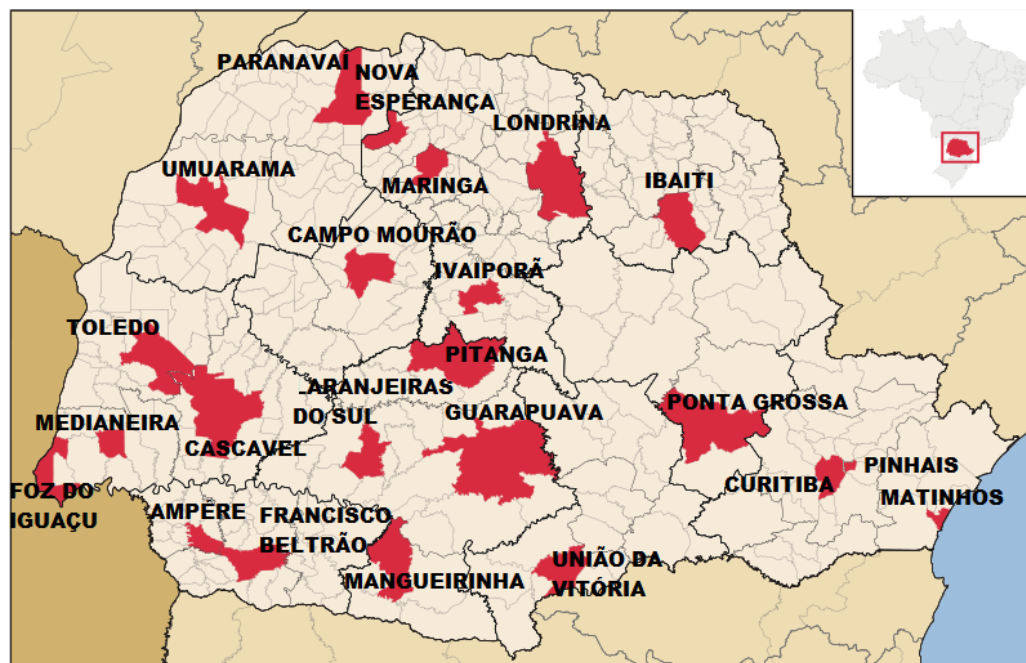
Em relação à organização acadêmica das IES que oferecem o curso de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná, percebe-se o predomínio das faculdades, embora o Estado destaque-se em relação aos demais Estados que compõem a Região Sul (Santa Catarina e Rio Grande do Sul) no número de Universidades⁴⁶.

No próximo tópico apresentar-se-á o mapeamento das escolas no Estado do Paraná.

⁴⁶ É importante destacar que o número de Universidade não revela diretamente qualidade na formação, pois as IES estão sucateadas por falta de investimento e repasse de verbas de custeio e os funcionários submetidos a condições precárias de trabalho. O movimento grevista das universidades públicas do Paraná, que iniciou no mês de janeiro de 2015 finalizou no mês de junho de 2015, denuncia esta situação.

3.4.1. MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS NO ESTADO DO PARANÁ

Figura 01 – Distribuição das Escolas no Paraná



Fonte: Elaborado a partir dos dados levantados na pesquisa em 2014-2015.

Das 32 instituições presenciais no Estado do Paraná, 26 estão localizadas no interior, cinco na capital e região metropolitana e uma no Litoral. Este mapa reflete o processo de interiorização do ensino superior paranaense reforçando a tendência que vem ocorrendo desde os anos de 1940, com a criação de faculdades fora da área de abrangência da Capital (SILVA, 2002)⁴⁷.

Para Sheen (1986), de 1962 a 1972 o ensino superior no Paraná apresentou um processo de interiorização na ordem de 86%. A autora enfatiza que esse processo de interiorização constituiu-se de três momentos: os anos de 1950 e 1960, com a criação de estabelecimentos isolados; a interiorização do ensino universitário ocasionando no final dos anos de 1960 a criação de três universidades estaduais – UEPG, UEL e UEM; e em meados dos anos de 1970, com a expansão das IES municipais.

⁴⁷ Silva (2002) em sua dissertação de mestrado defendida em 2002, entende que a interiorização do ensino superior desenvolvida no Paraná, entre o final da década de 40 e início da década de 70, consolidou a estruturação de universidades em três pólos mesorregionais: centro-oriental, sudoeste e norte paranaense com a implantação da UEPG, da UNIOESTE, da UEL e da UEM.

Os últimos Censos da Educação Superior continuam revelando esta tendência, colocando o Paraná como um dos Estados mais avançados no processo de interiorização do ensino universitário. Para cada 100 mil habitantes, são 2.052 matrículas em municípios do interior, o quarto maior índice entre todos os Estados brasileiros (BRASIL, 2010).

Outro dado importante para entender a configuração dos cursos diz respeito à filiação destes à ABEPSS, a qual está organizada por regiões. São elas: Região Norte, Região Nordeste, Região Centro-Oeste, Região Sudeste, Região Sul I e Região Sul II. O Paraná compõe a Região Sul, com os Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Nesta Unidade Filiada, as IES são: Faculdade Educacional de Medianeira (FACEMED); Faculdade União das Américas; Centro Universitário Autônomo do Brasil (UNIBRASIL); Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Universidade Estadual de Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual de Londrina (UEL). A maioria das IES filiadas é de natureza pública.

3.4.2. ANÁLISE DAS GRADES CURRICULARES COM OS RESPECTIVOS EMENTÁRIOS COM ÊNFASE NO ESTÁGIO E NA SUPERVISÃO: O CURRÍCULO OFICIAL E A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS

Como uma primeira aproximação para identificar o lugar que o estágio e a supervisão ocupam no processo formativo do assistente social, procedeu-se a análise das grades curriculares dos cursos de serviço social disponíveis nos sites eletrônicos das instituições de ensino.

Utilizou-se como critério para a seleção das grades curriculares os cursos que disponibilizam o ementário, por entender insuficiente a análise somente da distribuição das disciplinas, suas respectivas cargas horárias e períodos de oferta das mesmas.

Das 32 IES que oferecem curso de Serviço Social no Paraná, todas têm site eletrônico. Destas, 29 ofertaram o curso neste ano, sendo que, destas IES, três não apresentam no site nenhuma informação acerca do curso. O Ministério da

Educação determina que as matrizes curriculares dos cursos estejam disponibilizadas nos sites institucionais, mas nem todas atendem esta determinação.

Das 26 IES que apresentam informações acerca do curso de Serviço Social, identifica-se, no conteúdo destas informações que apresentam, ainda que brevemente, o objetivo do curso, mercado de trabalho e o perfil do profissional. A grade curricular é apresentada por todas, mas apenas dez IES apresentam a grade curricular com o ementário.

O projeto político pedagógico completo é apresentado apenas por duas IES. O manual ou regulamento do estágio supervisionado é apresentado por sete IES.

Não é objeto dessa pesquisa o estudo das grades curriculares dos cursos em sua íntegra. Essas grades encontram-se em anexo (ANEXO 03) nesta pesquisa, mas neste momento do trabalho analisar-se-á apenas os componentes curriculares que tratam do estágio supervisionado e da supervisão.

Foram localizados os seguintes componentes curriculares: disciplina, seminário e oficina. Tais componentes recebem os respectivos nomes, carga horária e período de oferta:

Quadro 06 – Distribuição dos componentes curriculares relacionados ao estágio supervisionado e ao processo de supervisão

COMPONENTE CURRICULAR		CARGA HORÁRIA	PERÍODO DE OFERTA
	Estágio Supervisionado e Estágio Curricular Obrigatório em Serviço Social	Mínima 450 h Máxima 610 h	3º e 4º anos
DISCIPLINA	Estágio Supervisionado	Mínima 416 h Máxima 460 h	Início 2º semestre, 3º e 4º anos
	Prática Profissional I e II	Mínima 64 h Máxima 144 h	3º e 4º anos
OFICINA	Oficina de Supervisão de estágio;	Mínima 64 h Máxima 144 h	3º e 4º anos

SEMINÁRIO	Seminários de estágio;		
	Supervisão Acadêmica e Seminário de Estágio	Mínima 72 h Máxima 320 h	3º e 4º anos
	Curricular		

Fonte: Dados coletados na pesquisa nos sites de dez IES que ofertam o curso de Serviço Social e no material enviado por e-mail pelos coordenadores (2014-2015)

Os dados do quadro revelam que há diferentes formas de organização do estágio supervisionado e da supervisão acadêmica na grade curricular. Organização esta referente à distribuição da carga horária, período ou série onde o estágio curricular obrigatório é exigido, bem como ao entendimento do que sejam componentes curriculares⁴⁸.

Em relação à carga horária exigida para o cumprimento do estágio curricular obrigatório no curso de Serviço Social, as Diretrizes Nacionais indicam que a mesma atenda a exigência de 15% da carga horária mínima do curso. Carga horária esta que precisa ser computada sobre a carga horária total do curso, segundo a Proposta Básica para o projeto de formação profissional – Documento ABESS/CEDEPSS (1995). A carga horária mínima para o curso de Serviço Social de acordo com a resolução nº. 02, de 18 de junho de 2007 do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, é de 3.000h. Carga horária esta que deverá ser contabilizada em horas e não em horas-aula. Assim, a carga horária do estágio curricular deverá ser de, no mínimo, 450 horas.

Identifica-se que dois cursos contabilizam a carga horária total do estágio, somando a carga horária disponibilizada para a supervisão acadêmica também ofertada como disciplina. Se esta carga horária fosse suprimida, um curso não atenderia à exigência posta nas DC em relação ao cumprimento da carga horária do estágio enquanto atividade a ser desenvolvida no campo ocupacional. Em um dos cursos pesquisados, a carga horária disponibilizada é inferior à exigida. Em média a carga horária do estágio supervisionado é de 427 horas, sendo inferior à carga horária exigida pelas DC.

⁴⁸ O Conselho Nacional de Educação, por meio das diferentes Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura e bacharelado, utiliza o termo componente curricular para conceituar o conjunto de elementos que constituem o currículo dos cursos, e designa como conceito curricular o que tradicionalmente é entendido por disciplina ou matéria de estudo.

Verificou-se também que, ao calcular a proporcionalidade da carga horária do estágio em relação à carga horária total dos cursos, a média foi de 15%.

Em relação ao período ou série onde o estágio curricular é exigido, nota-se que a maioria dos cursos centraliza o estágio supervisionado no terceiro e no quarto ano. Três cursos não atendem a esta organização, sendo que em um curso o cumprimento do estágio curricular é exigido a partir do segundo semestre do segundo ano com término no sétimo semestre do quarto ano e os outros dois cursos concentram o estágio supervisionado no terceiro ano.

Segundo a Política Nacional de Estágio e as Diretrizes Curriculares, o estágio curricular obrigatório deve ser oferecido em diferentes níveis (totalizando entre 02 e 04 semestres), distribuídos de forma equilibrada, no decorrer dos últimos anos de integralização do curso.

Sobre a compreensão do estágio curricular obrigatório como componente curricular da formação profissional, percebe-se que o mesmo aparece na grade curricular em sua maioria como disciplina. Somente um curso não atende esta organização. Isso significa que em quase todos os cursos o estágio supervisionado obrigatório aparece como disciplina.

Segundo as DC do curso de Serviço Social, as matérias básicas podem ser ofertadas em formato de disciplina, oficinas, seminários, atividades complementares e outros componentes curriculares. O estágio é reconhecido como atividade integradora do currículo, mas não na modalidade de disciplina.

O Estágio Supervisionado deve ser desenvolvido durante o processo de formação a partir do desdobramento dos componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar.

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio (ABEPSS, 1996, 2001, p. 18).

Entende-se que, enquanto componente curricular, o estágio supervisionado tem particularidades que extrapolam a configuração de uma disciplina curricular. Trata-se de uma atividade curricular que se configura a partir da inserção do aluno nos diferentes campos ocupacionais do assistente social, com

uma normatização e regulamentação própria. O seu acompanhamento através do processo de supervisão pode ocorrer, ainda que não exclusivamente, através de disciplinas e ou oficinas.

Dessa forma, entende-se que essa interpretação não é a que aparece na configuração das grades curriculares dos cursos em estudo. Há uma superposição dos conteúdos do estágio e da supervisão acadêmica. O estágio refere-se à inserção do aluno nos campos com carga horária específica, a ser cumprida para além da carga horária do curso, ou seja, 15% sobre a carga horária total do curso.

O acompanhamento e a supervisão desta inserção do aluno, ocorrem no processo de supervisão que envolve três sujeitos: estagiário, supervisor acadêmico e supervisor de campo. Em relação à supervisão acadêmica, esta sim pode ser organizada através de componentes curriculares como disciplina, seminários e/ou oficinas. Mas não é o que ocorre nos cursos estudados que denominam de Estágio Supervisionado, no formato de disciplina, a atividade de inserção do aluno nos campos ocupacionais, definindo como carga horária para esta disciplina a carga horária total do estágio curricular que deverá ser cumprida nos campos de estágio.

Em relação à supervisão acadêmica vale destacar que dos dez cursos, três não apresentam na grade curricular, componentes curriculares que tratem da supervisão acadêmica. Dos sete cursos que apresentam, quatro oferecem a supervisão acadêmica no formato de disciplina e três no formato de oficina e seminário.

Nota-se que há uma variedade em relação ao componente curricular, pois a supervisão acadêmica é ofertada não apenas na modalidade de disciplina, mas também de oficina e seminário. Quando o MEC aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, através da Lei nº 10.172, de 9/1/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNE – um dos objetivos da resolução era

estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem (MEC, 2001, p. 05).

Esta flexibilização também passava pela flexibilização dos componentes curriculares da proposta curricular. No entanto, o que se observa na proposta curricular do curso de Serviço Social é que apenas a variedade do componente não garante isso, pois a supervisão acadêmica extrapola estes formatos (disciplina, seminário, oficina) porque implica em ações que precisam ser desenvolvidas fora do horário da aula.

Chama a atenção também a carga horária disponibilizada para a supervisão acadêmica. Há uma disparidade nesta carga horária, isto é, os cursos apresentam cargas horárias muito distintas.

Dos quatro cursos que apresentam a supervisão acadêmica no formato de disciplina, três nomeiam de Prática Profissional e uma de Supervisão Acadêmica. Esse é um ponto que merece uma reflexão, pois não se trata apenas de uma questão de nomenclatura. A expressão Prática Profissional e Ensino da Prática ainda se faz presente não só na disposição das grades curriculares dos cursos como também em textos atuais publicados sobre o tema assim como nas normativas da profissão que versam sobre o estágio e a supervisão.

A concepção da profissão como prática já deveria ter sido superada quando se problematizou que a mesma é reconhecida como trabalho. Iamamoto (1983) explicita tal questão quando afirma que a profissão inserida nos marcos da divisão do trabalho precisa ser concebida como especialização do trabalho coletivo. Uma vez que enquanto tipo de trabalho especializado, realiza-se no âmbito de processos e relações de trabalho.

A tradição profissional trata o fazer profissional como prática, esclarece Iamamoto (2005) e uma das razões para esta vinculação está no movimento de renovação do Serviço Social e no acervo de produções à época que associaram a prática profissional à prática social.

Conceber o fazer profissional como prática remete a uma visão isolada das atividades desempenhadas pelo profissional, uma visão focalista e instrumental que desconsidera os condicionantes internos e externos determinados pelas conjuntas sociais, políticas e econômicas. Se a profissão é socialmente determinada, sendo, portanto, um produto histórico, as condições sociais nas quais ela se realiza precisam ser consideradas.

O exercício profissional reconhecido como trabalho reforça o entendimento do significado sócio-histórico dos processos de trabalho e da condição de assalariamento a que o profissional é submetido.

Assim, a expressão Ensino da Prática Profissional está carregada de uma concepção linear, imediatista e fragmentada do exercício profissional, de uma concepção de prática reduzida ao agir instrumental, ao domínio dos instrumentos técnico-operativos, das metodologias e dos modelos de intervenção. O ensino carregado dessa racionalidade configura-se como uma transmissão de conhecimentos, de treinamento e ajustamento e não como reconstrução crítica e coletiva dos processos da realidade social (GUERRA, 2000). O aluno quando submetido a estas práticas pedagógicas, cria uma expectativa de que é possível um modelo de intervenção, um manual, um roteiro a ser seguido e entende que existe um lugar próprio e exclusivo na formação profissional para aprender a prática profissional, nesse caso, as disciplinas que realizam o acompanhamento do estágio supervisionado.

Esta organização pedagógica reitera na lógica curricular a discussão da intervenção profissional como sendo exclusiva de uma disciplina fortalecendo a cisão entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, desconsiderando a formação profissional como totalidade.

Guerra (2000) entende que na contemporaneidade da profissão a temática “ensino da prática” aparece como algo ultrapassado, anacrônico, como “uma ideia fora do lugar”, e que os conteúdos programáticos e a metodologia usada no “ensino da prática” não têm favorecido este entendimento. Estas dificuldades relativas “ao ensino da prática” advêm das condições prático-materiais e ideopolíticas da realidade sócio-histórica que estão pegas na racionalidade instrumental e que exigem respostas meramente instrumentais às demandas socialmente postas ao Serviço Social.

A lógica curricular dos cursos analisados não contribui para a materialização da transversalidade do estágio e nem de sua centralidade. Isso fica ainda mais evidente nas ementas dos componentes curriculares que serão analisadas a seguir. O quadro abaixo refere-se às ementas das disciplinas de estágio supervisionado.

Quadro 07 – Distribuição das ementas das disciplinas de estágio supervisionado

EMENTAS
Efetivação do processo ensino-aprendizagem a partir da prática de estágio realizada nos diferentes campos de atuação do Serviço Social. Análise conjuntural e sócio-institucional. Aproximação e delimitação das áreas de intervenção. Estratégias de ação utilizando o instrumental técnico. Inserção do aluno no espaço da prática profissional. Capacitação para o exercício do trabalho profissional oportunizando a reflexão teoria e prática. A intervenção profissional do assistente social.
Planejamento, execução e avaliação dos planos, programas e projetos na área social, com acompanhamento e a supervisão do professor do curso e de assistente social atuante na unidade concedente de estágio: entidades de administração mista, empresas públicas e privadas, fundações, entidades paraestatais, sociedade civil e movimentos populares.
Orientação supervisionada do processo de intervenção acadêmica junto dos campos da prática profissional. A ação de supervisão se constitui um processo de reflexão crítica das estratégias de intervenção profissional, que se dão no cotidiano da prática de estágio, à luz da fundamentação teórico-metodológica apropriada no curso, contribuindo, quer para a supervisão do senso comum e das práticas reiterativas, quer para a formação de atitudes propositivas do aluno.
Desenvolvimento de competências profissionais nas dimensões teórico-metodológicas, ético-política e técnico-operativa com relação à análise institucional, compreensão das formas de organização da política setorial ante as expressões da questão social, caracterização da população usuária, formas de organização e gerência dos processos de trabalho onde se inserem os assistentes sociais. Elaboração de registros técnicos. Identificação de demandas e elaboração de projeto de intervenção.
Elaboração do plano de estágio. Análise do objeto de intervenção inserido nas relações institucionais, condução de atividades investigativas, formulação de estratégias de ação, definição de instrumentos de trabalho. Delimitação do objeto da intervenção e instrumentais técnico-operativos a serem utilizados. Sistematização da experiência de estágio, avaliação de serviços e projetos, avaliação do impacto das ações.

Fonte: Dados coletados na pesquisa nos sites de dez IES que ofertam o curso de Serviço Social e no material enviado por e-mail pelos coordenadores (2014-2015)

O estudo do ementário das disciplinas relacionados ao estágio supervisionado, possibilitou construir aproximações em direção ao objeto dessa pesquisa, onde se evidenciou algumas tendências em relação à concepção e aos objetivos do estágio supervisionado no processo formativo. Tais tendências também

foram identificadas no estudo das concepções e dos objetivos do estágio supervisionado apresentadas nos regulamentos de estágio, na percepção dos sujeitos da pesquisa, mas também já tinham sido identificadas, em grande parte, na revisão de literatura no primeiro capítulo da tese.

Uma primeira tendência identificada foi a de que “**o estágio oportuniza o conhecimento da realidade social e profissional**”.

As ementas abordam a necessidade de realizar uma análise conjuntural e sócio-institucional para que o estagiário possa entender o contexto sócio-histórico onde a instituição e a experiência do estágio se inserem, buscando evidenciar as múltiplas determinações constitutivas da realidade social concreta.

Nos regulamentos de estágio, destacam-se algumas definições de estágio que caminham nessa direção:

Se constitui em um instrumental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do aluno para que apreenda os elementos concretos que constituem a realidade social e suas contradições, de modo a capacitá-lo a intervir como profissional, nas diferentes expressões da questão social (PPP).

Proporcionar ao acadêmico oportunidade de conhecimento da realidade que se constitui Campo de Estágio, referendado nos conhecimentos teóricos/práticos adquiridos no decorrer do Curso (PPP).

Esse conteúdo também aparece na fala dos sujeitos entrevistados quando se pronunciam a respeito da concepção e do objetivo do estágio supervisionado.

Supervisor Acadêmico: Momento de conhecer a realidade social que é dada à profissão.

Supervisor de Campo: Momento de provocação, de embate, choque com a realidade.

Estagiário: Aproximação com a realidade social.

Estagiário: Aproximação com as diversas expressões da questão social.

Supervisor de Campo: Conhecimento do espaço sócio-institucional.

Nota-se que os sujeitos da pesquisa demonstram a expectativa que têm sobre o estágio como sendo uma experiência capaz de levar o estudante a tomar a realidade social como referência, ou seja, se aproximar da realidade cotidiana dos

indivíduos sociais, buscando reconhecer a condição social destes, assim como a complexidade inerente aos processos sociais.

As autoras Guerra e Braga (2009, p. 548) apresentam uma concepção de estágio que está em consonância com essa perspectiva:

(...) espaço privilegiado para que o aluno amplie as possibilidades de análise, compreenda as dimensões constitutivas das questões específicas que se põe ao campo, supere o nível de uma racionalidade imediata que é própria da via cotidiana (uma vez que aí se coloca ao estudante processos concretos, síntese de múltiplas determinações), adquira valores e vivências dos mesmos, participe da construção de contra-hegemonias. É no enfrentamento do cotidiano no estágio que o estudante observa e vivencia as expressões da chamada questão social, podendo identificar e problematizar a alienação e os preconceitos forjados na socialização dessa sociedade classista, racista, patriarcal e homofóbica.

Esta tendência de tomar a realidade social como referência, desdobra-se em alguns elementos analíticos, quais sejam: a inserção do estudante nos campos ocupacionais do assistente social; o reconhecimento dos campos sócio-ocupacionais e a identificação das atribuições, requisições e competências profissionais.

Em relação à inserção do estudante nos campos ocupacionais, verifica-se que quatro cursos fizeram esta referência. Esta definição de estágio tem permanência no processo formativo desde o primeiro curso de Serviço Social criado no Brasil, embora os objetivos tenham se alterado. O estágio configura-se como uma atividade de participação do aluno em situações reais do trabalho profissional e da vida dos sujeitos que são atendidos pelo assistente social.

Tal definição comparece nos projetos pedagógicos dos cursos:

Conjunto de atividades de aprendizagem profissional e cultural proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais da vida e de seu meio, realizado sob a responsabilidade e a coordenação da Universidade (PPP).

Uma atividade obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, desenvolvido de forma indissociável ao processo de formação a partir do desdobramento das disciplinas e seus componentes curriculares conforme Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social. É um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho por meio de atividades práticas condizentes com a formação oferecida pelo curso (PPP).

Propiciar ao estudante, experiência de intervenção em Serviço Social, vivenciando situações reais da prática profissional enriquecedora de sua formação (PPP).

Uma atividade obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, desenvolvido de forma indissociável ao processo de formação a partir do desdobramento das disciplinas e seus componentes curriculares conforme Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social. É um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho por meio de atividades práticas condizentes com a formação oferecida pelo curso (PPP).

Atividades de aprendizagem profissional supervisionada, proporcionadas ao acadêmico pela participação em situações reais da prática profissional, realizadas em entidades de direito público e privado, na comunidade em geral ou projeto de extensão desenvolvido pelo curso de Serviço Social, sob a responsabilidade e Coordenação do Estágio e do Colegiado (PPP).

As concepções e os objetivos do estágio descritos nos regulamentos revelam a permanência da concepção do estágio como a inserção do estagiário na realidade social e profissional. Concepção que tem acompanhado a trajetória sócio-histórica da formação dos assistentes sociais, ou seja, desde a organização dos primeiros currículos, o estágio foi reconhecido como uma atividade fundamental para que o aluno pudesse aproximar-se da realidade e da instrumentalidade profissional. Num primeiro momento como complemento da formação, concebido como atividade prática, momento exclusivo para conhecer o trabalho profissional em sua dimensão técnica e, posteriormente, ao movimento de reconceitualização, particularmente após o processo de revisão curricular nos anos de 1990, como espaço privilegiado para a aprendizagem do exercício profissional e de suas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, tomando a realidade como referência tanto para a formação quanto para o exercício profissional.

Oliveira (2004, p. 67) reforça essa lógica

O desafio é 'abandonar' a concepção de estágio voltada somente para a informação teórica e a prestação de serviços por meio do exercício profissional, bem como centrar-se na compreensão dos elementos históricos e conceituais ministrados no curso de Serviço Social, buscando explicações e encaminhamentos práticos para situações reais e experiências cotidianas, na tentativa de compreendê-las em suas múltiplas determinações e, dentro da realidade político-institucional, sugerir criativamente possíveis formas de enfrentamento no âmbito profissional.

Iamamoto (2004, p. 268) considera que o estágio é “[...] um dos espaços privilegiados de contato direto dos acadêmicos com o cotidiano institucional no mercado de trabalho, com as experiências de trabalho desenvolvidas por assistentes sociais e outros profissionais afins”. Afirma que o estágio constitui-se num espaço particular na formação do aluno, a partir da aproximação com o mundo do trabalho, possibilitando-o conhecer mais de perto os papéis, as atitudes profissionais e a realidade específica da profissão, bem como, proporciona o contato com outros profissionais.

Coadunando com as indicações dos autores citados acima, Vasconcelos (2009, p. 68) entende o estágio como a possibilidade de inserir o (a) estudante

(...) na dinâmica e contraditória realidade dos espaços sócio-ocupacionais em que os (as) assistentes sociais trabalham, impulsionando a apreensão crítica da realidade e a participação destes (as) nos processos coletivos de trabalho em que se inserem os (as) supervisores (as) de campo.

Para Oliveira (2004, p. 71), o estágio oportuniza “uma primeira aproximação do aluno com o espaço e a prática profissional, adquire peso específico no processo de aprendizagem da profissão, não podendo ser concebido apenas como um momento episódico na formação profissional”.

Na esteira dessa interpretação, Pinto (1997, p. 95) afirma que “o estágio curricular no curso de Serviço Social é o momento em que se oportuniza ao aluno aprender, identificar-se e apropriar-se de sua futura profissão”. E complementa, é “espaço de aprendizagem e constitui-se em um processo de apreensão da profissão pelo aluno e, que incorpora aspectos cognitivos, culturais e sócio-profissionais de sujeitos” (PINTO, 1997, p. 86).

Essa tendência revela, portanto, um elemento de permanência em relação ao objetivo do estágio supervisionado na trajetória sócio-histórica da formação dos assistentes sociais.

O segundo elemento refere-se *ao reconhecimento dos campos sócio-ocupacionais*, isto é, versam sobre a delimitação das áreas de atuação pela via das políticas sociais, ou seja, tratam da necessidade de oportunizar ao estagiário a construção de uma análise do espaço institucional para compreender sua dinâmica, objetivos, políticas sociais implementadas e usuários atendidos.

Supervisor de Campo: O estágio permite que o estagiário consiga identificar as demandas do serviço social e se contrapor aos objetivos da instituição.

Supervisor Acadêmico: Momento de se inserir no espaço sócio-ocupacional onde o aluno terá uma referência do que é o exercício profissional.

Supervisor de Campo: Momento privilegiado de conhecer a profissão e as respostas que os profissionais tem construído.

Acompanhando a reflexão sobre a análise da realidade social, as falas demonstram que o estágio pode possibilitar o conhecimento de uma realidade institucional particular, que materializa políticas sociais, operando serviços e programas. Assim, a vivência de estágio no campo ocupacional permite ao estudante entender e interpretar a dinâmica institucional, a configuração das políticas sociais, as correlações de forças presentes nos campos de trabalho. Importa destacar que a análise da realidade social não pode ser reduzida à análise do campo ocupacional.

O terceiro elemento constitutivo diz respeito às *atribuições, competências e requisições profissionais*, ou seja, o estágio enquanto espaço privilegiado para o estagiário identificar as requisições que o empregador faz as atribuições e competências atribuídas assim como as demandas que são colocadas socialmente no cotidiano profissional e as respostas por ele construídas.

Estagiário: Espaço de reflexão e questionamento; momento da prática para conhecer o trabalho do assistente social.

Supervisor de Campo: Aproximação com a prática profissional; vivência da realidade de atuação, propiciando se deparar com as adversidades e correlações de forças.

Estagiário: É o contato com a profissão, com o agir profissional.

Supervisor de Campo: Apresentação dos instrumentais utilizados pelo serviço social.

Estagiário: Momento para conhecer o funcionamento das instituições e o processo de trabalho do assistente social, as demandas.

Os dados revelam que ao se aproximar do cotidiano profissional, o estagiário pode não só apreender a dinâmica da instituição e a configuração das políticas sociais, como também conhecer como a dimensão técnico-operativa da profissão se materializa, buscando problematizar acerca das demandas socialmente apresentadas ao cotidiano profissional bem como as respostas e estratégias

construídas. Na medida em que estabelece o contato direto com o exercício profissional, aproxima-se da dimensão interventiva da profissão.

Uma segunda tendência identificada através da análise do conteúdo do ementário foi a que considera o estágio supervisionado ***um espaço de treinamento, de desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o exercício profissional.***

Esta tendência não se explicita isoladamente das demais, mas tem uma particularidade, qual seja, o reconhecimento do estágio como campo de treinamento, de instrução, de orientação. O significado do termo treinamento remete ao treino de uma determinada atividade-tarefa para tornar-se hábil.

Em relação ao estágio, o treinamento tem aparecido como momento de explicação e orientação da rotina institucional; como preparação para o fazer profissional; aplicação da prática, como pode-se verificar em algumas falas:

Supervisor de Campo: É o local onde você realmente consegue praticar o serviço social; entender a aplicabilidade da profissão, seja naquilo que é bom, como naquilo que tem dificuldade.

Supervisor de Campo: É o modelo da prática.

Estagiário: Momento de colocar tudo em prática.

Estagiário: Aprende a lidar com a situação, vai se preparando com os casos.

Estagiário: Experiência prática para atuar numa realidade.

Supervisor de Campo: Local onde se consegue praticar o serviço social e entender a aplicabilidade da profissão.

Essa concepção traz algumas preocupações, pois revela uma concepção de estágio que foi colocada em questão no processo de revisão curricular dos anos 90 do século passado: o entendimento de que o estágio traduz-se na repetição das ações profissionais centrado na tarefa, com pouco espaço para a problematização das ações profissionais.

Para Buriolla (1995, p.13),

o estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto do Serviço Social, onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifestam para o estagiário, tendo em vista a sua formação.

Para Yamamoto “o estágio é concebido como processo de qualificação e treinamento teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político do aluno” (1998, p. 290).

Ainda que as duas autoras não compactuem com a concepção de que o estágio é ensino do fazer profissional, do ponto de vista do aprendizado exclusivo da dimensão técnica, ao se referirem a treinamento, apresentam uma ambiguidade que, do ponto de vista da pesquisadora, precisa ser problematizada, o que será realizado no próximo capítulo desta tese.

Fica evidente, portanto, que esta tendência em considerar o estágio como treino é outro elemento de permanência no processo formativo.

Uma terceira tendência identificada entende o *estágio como **atividade curricular obrigatória e supervisionada***.

Esta definição foi apontada por três cursos, o que surpreende, pois esta é uma condição posta na legislação nacional que trata do estágio, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Serviço Social e na Política Nacional de Estágio do curso de Serviço Social.

Atividade obrigatória que se efetiva concomitantemente ao período letivo, mediante a inserção dos discentes nos espaços sócio-ocupacionais (PPP).

Atividade obrigatória do curso, prevista no Projeto Político Pedagógico do Curso, nas políticas e diretrizes institucionais, nas disposições regimentais e na legislação pertinente (PPP).

A obrigatoriedade do estágio reforça a necessidade de concebê-lo como constitutivo do processo de ensino-aprendizagem e não como atividade complementar, assim como da importância de uma regulamentação que se refere ao acompanhamento sistemático do estágio supervisionado.

Interpreta-se condição da obrigatoriedade como um salto qualitativo no processo formativo, uma vez que reitera a dimensão pedagógica presente nesse componente curricular, rechaçando a concepção de estágio como trabalho e do estagiário como mão-de-obra barata.

Outro elemento importante desta tendência, diz respeito à definição do estágio como ato educativo, configurando-se como atividade de aprendizagem. Três cursos fizeram referência a esta definição de estágio supervisionado, que também é apresentada nos documentos oficiais que tratam do estágio supervisionado.

Compreender o estágio como ato educativo supõe compreendê-lo enquanto atividade formativa. No capítulo dois desta pesquisa, analisou-se os avanços da legislação nacional neste aspecto, ao afirmar que o estágio não pode se confundir com treinamento em serviço, embora não se descarte a preparação para o mercado de trabalho. Considerar o estágio como ato educativo significa potencializar sua dimensão pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a exigência do preparo do estagiário para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício profissional. O estagiário, na sua condição de aprendiz, deverá ser reconhecido como sujeito capaz, com um modo peculiar de aprender e de construir mediações e não como um sujeito que já está pronto ou que se tornará pronto após um treinamento.

Outra questão evidenciada nessa tendência diz respeito ao entendimento do estágio como uma atividade que deverá ser supervisionada. No entanto, dois cursos assim o definiram. Embora exista uma resolução específica do CFESS que trata da supervisão direta de estagiários no curso de Serviço Social (Resolução nº. 533/2008) os cursos não fizeram referência ao seu conteúdo no momento de definir o estágio. Identifica-se este conteúdo em outros tópicos do regulamento de estágio.

Ribeiro (2008, p. 68) esclarece que

(...) o estágio é uma dimensão obrigatória, componente curricular no processo de formação, elemento político, determinado e histórico, que não tem existência própria independente da proposta curricular dos cursos e das relações que estabelece com a sociedade e com o mundo de trabalho dos assistentes sociais.

Com esse mesmo traço, Grave (2013, p. 121) afirma que

(...) o estágio consiste em uma atividade curricular obrigatória no curso de Serviço Social e desempenha um papel estratégico no processo de formação profissional do assistente social, tendo em vista que objetiva aprofundar os conhecimentos obtidos pelo aluno a partir de sua inserção efetiva em campo de estágio. Será o estágio o campo privilegiado para a apreensão do estudante acerca das diversas dimensões da profissão. Além disso, o estágio tende a favorecer o aluno quanto à percepção crítica da realidade- suas contradições, limites e potencialidades.

Sobre esta questão, reforça-se a necessidade e importância de considerar o estagiário na sua condição de aprendiz. A supervisão do estagiário sedimenta-se no acompanhamento do desenvolvimento do mesmo, justamente

porque não está pronto e deverá receber uma orientação que contribua nesse processo para que possa desenvolver as habilidades e competências necessárias para o exercício profissional.

Mas esta orientação e acompanhamento não deverão ocorrer sob a lógica do treinamento que perdurou por muito tempo no processo formativo dos assistentes sociais. Não se trata de orientar o estagiário para que ele repita as ações profissionais, memorize os procedimentos ou incorpore os passos da intervenção. Não é essa concepção de ensino-aprendizagem que se defende. Mas daquela que, fundamentada numa perspectiva crítica da educação, entende que o conhecimento é construção, é mediação, é síntese, é provocação.

Outra tendência revelada é a de que **“o estágio possibilita a construção de mediações através de uma ação reflexiva buscando se configurar como um espaço de construção da unidade teoria-prática”**.

Os objetivos apontados nos regulamentos retratam o compromisso político-pedagógico da formação profissional em considerar o estágio como espaço privilegiado, embora não exclusivo, para a construção das mediações, no sentido de apreender as dimensões constitutivas do trabalho profissional através de um conhecimento crítico e reflexivo. Reconhecem os campos ocupacionais como potencializadores da unidade teoria-prática.

Oliveira (2004, p. 66) compreende que

(...) o estágio curricular, no curso de Serviço Social, tem como premissa oportunizar ao aluno o estabelecimento de relações mediatas entre os conhecimentos teóricos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício profissional, bem como o reconhecimento da articulação da prática do Serviço Social e o contexto político-econômico-cultural das relações sociais.

O estágio aparece como um momento de síntese do aprendizado do estudante na medida em que oportuniza ao mesmo fazer correlações com os conhecimentos apreendidos no processo de formação.

No entanto, na fala dos sujeitos, a relação teoria e prática não sustenta essa compreensão com se pode verificar nas falas abaixo:

Supervisor de Campo: O estágio é o lugar de aplicação da teoria.

Estagiário: O estágio é o lugar da prática e a academia, da teoria.

Aqui aparece uma compreensão inadequada sobre teoria e prática, que solidifica a tese de que a teoria por si só transforma a prática. Santos (2013) já descreveu esse equívoco como também apontou outros que decorrem de um entendimento de que a teoria pode se “encaixar” na prática, como um modelo a ser seguido.

Esta análise desconsidera a transversalidade e a processualidade que o estágio deveria ter no processo formativo. Ainda que algumas produções façam uma ressalva em relação a esse aspecto, destacando que o estágio é momento privilegiado e não exclusivo do reconhecimento do trabalho do assistente social, referir-se ao estágio dessa forma pode reforçar a concepção de estágio como treino, repetição de rotina e ensino do fazer profissional, quando descontextualizado do processo totalizante da formação.

Por isso, a reflexão e análise sobre o estágio e o processo de supervisão pressupõem um entendimento da unidade teoria e prática. Qual seria esse entendimento?

O cotidiano profissional do assistente social é constitutivo da imediatividade, da superficialidade, do pragmatismo, próprios do pensamento moderno e da sociabilidade burguesa. Este cotidiano apresenta-se ao profissional como um concreto sensível, caótico, aparente, marcado pelo empirismo. O processo de construção de conhecimentos permite ao profissional apossar-se do real, indo além do imediato, do sensível, para que seja possível construir conhecimentos mediatos capazes de buscar a estrutura, a dinâmica e as determinações dos fenômenos sociais (LEFEBVRE, 1997). Superar a aparência dos fenômenos é o que torna a ciência necessária e justificável e para isso, é preciso um esforço e a mobilização de um processo de abstração que permita compreender o concreto em sua universalidade, ou seja, o concreto pensado, síntese de múltiplas determinações.

Como isso é possível? O caminho não seria igualar teoria e prática, mas reconhecer que existe uma unidade na diferença. A prática é mais dinâmica e antecede a teoria porque refere-se ao mundo real. A teoria está no campo da possibilidade e é condição para a explicação do real por configurar-se como instrumento de análise, mas não oferece instrumentos de ação e de mudança. A teoria é sempre aproximativa e provisória. O âmbito da efetividade é o da prática,

que se constitui em espaço para a elaboração teórica desde que o sujeito reflita teoricamente. A prática exige objetivação.

É preciso, portanto, construir mediações para encontrar o universal e voltar ao singular. Santos (2013) adverte que há uma tendência no Serviço Social que é o de não fazer “o caminho de volta”. A teoria permite ao profissional apreender seu objeto de ação, seu movimento na realidade, sua direção, suas contradições e determinações. Permite também que problematize sobre as demandas profissionais, mas não gera respostas diretas ao fazer profissional.

Para Portes e Torres (2016, p.16, no prelo),

A apreensão da profissão, de sua particularidade e historicidade, de sua dupla dimensão- analítica e interventiva- não se faz pelo simples fato de o estagiário se inserir em um determinado campo de estágio, mas depende da mobilização de um conjunto de saberes e de um complexo de conhecimentos. Não é o estágio o potencializador da construção das mediações, mas os sujeitos envolvidos nesse processo. Os supervisores de estágio não são uma das mediações ou os mediadores do fazer do Serviço Social, mas os articuladores e potencializadores de mediações.

Por fim, outra tendência verificada foi a de **“mesclar os conteúdos do estágio com os conteúdos da supervisão”**.

Esta tendência guarda em si as outras tendências já descritas. Isso porque o direcionamento e conteúdo das tendências anteriores, do ponto de vista da pesquisadora, decorrem dessa última.

O estágio enquanto inserção do estagiário nos campos de atuação não garante por si só que o estudante desenvolva todas as habilidades e competências referenciadas nas tendências já analisadas. É preciso construir mediações para que o estagiário consiga estabelecer os nexos causais, correlacionar, apreender, captar, abstrair. Esta mediação constrói-se no processo de supervisão, e não com a inserção do estagiário no campo ocupacional. Ainda que o estágio e a supervisão estejam implicados, eles só se materializam na interação. Dessa forma, entende-se que os conteúdos presentes nos ementários tratam essa relação de complementaridade como iguais.

O ementário da disciplina de estágio deveria congrega conteúdos que se referissem à inserção do aluno nos campos de atuação e o ementário da supervisão versaria sobre o processo de acompanhamento, orientação e avaliação do estagiário.

Sobre as ementas da disciplina de Estágio Supervisionado, identifica-se que pouco tratam da inserção do estagiário nos campos ocupacionais, como deveria contemplar o ementário, mas do processo de supervisão. Isso não teria problema se para além da carga horária do estágio existissem outros componentes curriculares na grade curricular que tratassem da supervisão acadêmica, ainda que recebessem o nome de estágio supervisionado. Mas não é o que ocorre: o que os cursos chamam de estágio curricular e a carga horária dispensada à disciplina refere-se à atividade de inserção no campo ocupacional.

Dessa foram, as concepções de estágio apresentadas referem-se muito mais ao processo de organização do estágio e da supervisão.

Outro ponto que merece ser problematizado refere-se aos objetivos dados ao estágio supervisionado, onde destaca-se o de propiciar ao estudante o conhecimento das ações profissionais desenvolvidas nos campos sócio-ocupacionais, bem como desenvolver habilidades e competências para o futuro exercício profissional. Ainda que este objetivo seja imprescindível para que o estudante possa entender a dimensão técnico-operativa da profissão através da experiência de estágio, isso não significa que deva limitar-se a isso e que ele (estudante) consiga fazer isso individualmente.

A supervisão de estágio é primordial para que o estudante possa a partir da aproximação das ações profissionais, compreender a dimensão técnico-operativa e a relação que esta estabelecesse com as demais dimensões constitutivas do exercício profissional. Afirmar que é através do estágio que o estudante irá se aproximar da dimensão técnico-operativa e desenvolver habilidades e competências profissionais, reafirma um tipo de reducionismo do estágio à perspectiva de “ensino da prática”, de preparo para o fazer profissional, da referência aos modelos, da instrumentalização técnica. O aprendizado dos elementos constitutivos de uma profissão não pode se reduzir à experiência do estágio, que é apenas um período da formação e que para a maioria dos estudantes tem sido desenvolvido com uma carga horária mínima semanal. O aprendizado da profissão se dá de forma processual e dinâmica, exigindo formação inicial e continuada. Embora não se negue que a experiência do estágio é fundamental no processo formativo dos assistentes sociais, é preciso reconhecer que não é suficiente, principalmente se considerarmos as condições objetivas de trabalho sob as quais os profissionais têm sido submetidos (PORTES; TORRES, 2016, p.16, no prelo).

O estágio supervisionado, enquanto atividade formativa e integradora do currículo, não pode receber o estatuto privilegiado de garantir, quase que exclusivamente, a aproximação com a realidade social e o aprendizado do exercício

profissional pela via da inserção do estudante nos campos ocupacionais. Ainda que seja uma possibilidade, não se traduz na única.

Oportunizar o estudante a participar das situações reais de vida e de trabalho é um privilégio que a experiência de estágio potencializa no processo formativo, mas não pode ser o único componente curricular com esse objetivo. A discussão do ensino da profissão deve perpassar pela discussão do currículo, enquanto terreno de disputa e negociação, questionando o lugar que o ensino teórico-prático pode e deve ter num projeto de formação. Ademais, ao estágio e à supervisão não podem ser atribuídos uma função de que é por meio deles que a formação ganhará sentido e direção. Assim sendo, o estágio reflete as condições concretas vivenciadas pelos profissionais no decorrer do exercício profissional. (PORTES; TORRES, 2016, p.15, no prelo)

Assim, incumbe-se ao estágio supervisionado uma responsabilidade, por vezes travestida de uma tarefa missionária, que ele concretamente não pode materializar, o que faz com que muitas expectativas dos estudantes em relação à sua experiência de estágio não serão atendidas, por desconsiderar, muitas vezes, as mediações que precisam ser construídas no processo de ensino-aprendizagem. Essa desconsideração pode gerar um falso e problemático entendimento da relação teoria-prática.

Para melhor compreensão da lógica curricular, apresentam-se outros quadros que versam sobre os componentes curriculares que tratam da supervisão acadêmica nos cursos.

Quadro 08 – Ementas das disciplinas que tratam da supervisão acadêmica

EMENTAS

Reflexões sobre a prática profissional do Assistente Social. A prática profissional e as áreas e atuação do Assistente Social: atribuições e competências. Estratégias de Intervenção Profissional. Regulamento e documentação de Estágio. A análise institucional: a questão do poder, do controle e da burocracia. O papel do Serviço Social no processo de democratização das instituições. Estratégias de intervenção profissional. A prática profissional na contemporaneidade. Regulamento e documentação de Estágio.

Análise das práticas profissionais. Espaço profissional e atribuições do assistente social. Estratégias de intervenção profissional. A prática profissional e análise institucional. A questão do poder, do controle e da burocracia. A democratização das instituições e a contribuição do Serviço Social. Estratégias de intervenção profissional.

Conhecimento da regulamentação e da documentação oficial do estágio. Orientações para a laboração do Plano de Estágio, diário de campo e relatório de estágio. Instrumentos e técnicas para o reconhecimento institucional e para a elaboração do Projeto de Intervenção em Serviço Social.

Compreensão do espaço sócio-ocupacional - campo de estágio. Orientação da dinâmica da discussão, reflexão, problematização e apropriação da experiência de estágio. Definição e utilização de instrumental técnico-operativo: observação e observação participante. Problematização teórico-prática do contexto conjuntural e sócio-institucional do campo de estágio. Apreensão do espaço sócio-ocupacional - campo de estágio – na relação com a política social em que está inserido. Supervisão da inserção do aluno nos diferentes processos de trabalho. Orientação e acompanhamento sistemático da prática profissional na execução do Plano de Ação do Estágio. Orientação à elaboração de documentos e registros pertinentes à formação profissional: indicadores de avaliação e relatórios. Reflexão teórico-prática dos diferentes processos de trabalho do Serviço Social. Sistematização e análise da prática e experiência profissional realizada. Elaboração de documentos pertinentes à formação profissional. Produção de relatório final de estágio.

Inserção no campo de atuação do Serviço Social, através de exercício teórico-prático, sob a supervisão docente, conforme Diretrizes Curriculares do Curso. Problematização teórico-prática de conjuntura e sócio-institucional. Estágio curricular, sob supervisão docente, conforme o Regimento de Estágio do Curso. Inter-relação social-institucional e a prática profissional. Alternativas e estratégias de ação. Sistematização da prática e relevância da investigação. Estabelecimento e operação de critérios de avaliação.

As experiências de estágio com parte indissociável da formação profissional. Discussão dos diversos espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais na esfera do trabalho coletivo.

Fonte: Dados coletados na pesquisa nos sites de dez IES que ofertam o curso de Serviço Social e no material enviado por e-mail pelos coordenadores (2014-2015)

Nos cursos que apresentam componentes curriculares que correspondem à supervisão acadêmica, as ementas revelam a mesclagem dos conteúdos da supervisão acadêmica e do estágio supervisionado. Em um dos cursos pesquisados, a ementa da supervisão acadêmica diz respeito à inserção do aluno nos campos de atuação, tratando do estágio em si e não do processo de acompanhamento e, em outro, o conteúdo da ementa não versa sobre a supervisão acadêmica, mas de uma experiência de mostra de estágio, concentrada no último período do curso.

As ementas centram-se em quatro eixos: reflexão sobre os campos sócio-ocupacionais; estratégias e instrumentos de intervenção; atribuições e competências profissionais e regulamentações e normativas profissionais.

Evidencia-se a lógica instrumental presente nas ementas que tratam a supervisão acadêmica como o espaço para a discussão das atividades profissionais, das atribuições e competências e dos instrumentos técnico-operativos de forma

fragmentada, sem considerar a complexidade do exercício profissional. Nenhuma ementa faz referência ao exercício profissional, como trabalho, nem às suas dimensões constitutivas: teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política. O exercício profissional é tratado a partir das normativas e regulamentações, que embora importantes, não garantem, isoladamente, uma compreensão da profissão em sua totalidade. A tendência na condução da supervisão acadêmica é a discussão das atividades desenvolvidas pelo profissional e dos procedimentos de intervenção correspondente à concepção do exercício profissional como prática.

Esta dificuldade pode decorrer da ausência da tradição de estudo sobre essa temática na profissão, pois a revisão de literatura evidenciou que este tema tem sido relegado ao plano secundário no processo formativo e não tem recebido um trato teórico crítico. Daí que, muitas vezes, os professores que têm sido escolhidos para ministrar esta disciplina são, muitas vezes, os menos preparados teoricamente, os professores da “prática”, com experiências em outros campos de atuação por se tratar de uma disciplina que tem vinculação imediata com a experiência cotidiana, dispensando preparo intelectual.

Outro elemento que dificulta esse processo é uma discussão limitada, por vezes inexistente, no meio acadêmico sobre o significado da supervisão acadêmica. Ao analisar os documentos oficiais que tratam da supervisão, identifica-se que, por exemplo, a PNE fala da supervisão a partir das atribuições e das competências dos supervisores, mas não do conteúdo da mesma, o que gera, muitas vezes, insegurança na execução dessa atribuição. Em alguns momentos a confusão entre o conteúdo da supervisão acadêmica e do estágio também aparece no texto da PNE, como se evidencia no trecho:

Deve-se, ainda, assegurar nos projetos pedagógicos, a carga horária diferenciada na disciplina de estágio supervisionado, garantindo aos docentes responsáveis, as condições coerentes com as tarefas extraclasse que a mesma exige (visita aos campos, atividades dos fóruns de estágio, cursos de capacitação de supervisores, dentre outras) (ABEPSS, 2010, p. 30).

Nesse trecho aparece o equívoco em considerar o estágio como disciplina curricular e também revela a mesclagem do conteúdo do estágio e da supervisão acadêmica, que embora autoimplicados, não são correspondentes.

Já se afirmou nesta pesquisa que o estágio supervisionado tem particularidades no processo formativo que o impedem de ser considerado uma disciplina. Estas particularidades referem-se ao fato de que a carga horária do estágio extrapola a carga horária que comporta na grade curricular semanalmente, ou seja, na distribuição e definição da carga horária das disciplinas é levado em consideração o período para sua materialização, não devendo ultrapassar o horário das aulas definido pelo curso. Assim, o estágio nunca é realizado no mesmo período onde as disciplinas são ofertadas, mas no contraturno. Considerar estágio como disciplina implicaria disponibilizar na carga horária semanal do curso espaço para sua realização. O estágio é um componente curricular que se integra ao processo formativo devendo ser cumprido fora do horário regular de aula.

Percebe-se que as ementas dos componentes curriculares que tratam do estágio e da supervisão, a definição e os objetivos do estágio no processo formativo apontados nas propostas pedagógicas e as concepções dos sujeitos estão, em grande parte, consoantes com a discussão que vem sendo feita na profissão sobre essa temática, estando próximas das prerrogativas da PNE e das resoluções e legislações profissionais. Os cursos tomam como referência as DC independente das escolas serem ou não filiadas à ABEPSS.

Além das disciplinas ofertadas que se relacionam ao estágio supervisionado e ao acompanhamento do estagiário, alguns cursos oferecem disciplinas que tratam do preparo do profissional para ser supervisor. Dos dez cursos, dois ofertam disciplinas dessa natureza.

Quadro 09 – Distribuição das disciplinas que tratam do ensino da supervisão e respectivas ementas

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	EMENTA
Ensino da Supervisão de Estágio em Serviço Social	72 h	A formação profissional e o estágio. A relação entre as instituições de ensino e os campos de estágio. O papel do supervisor. A supervisão pedagógica e a supervisão de campo. O papel do estágio. O conteúdo da supervisão. Planejamento, execução e avaliação do estágio.

O Ensino da Supervisão no
Serviço Social- 4 ano

60 h

A formação profissional e o estágio. A relação entre as instituições de ensino e os campos de estágio. O papel do supervisor. A supervisão pedagógica e a supervisão de campo. O papel do estágio. O conteúdo da supervisão. Planejamento, execução e avaliação.

Fonte: Dados coletados na pesquisa nos sites de dez IES que ofertam o curso de Serviço Social e no material enviado por e-mail pelos coordenadores (2014-2015)

Somente dois cursos ofertam disciplinas dessa natureza e as ementas são idênticas.

Percebe-se que poucos são os cursos que tem a preocupação em preparar, formar o futuro profissional para desempenhar a função de supervisor de campo, mesmo que esta necessidade seja apontada pela PNE quando orienta que as “UFAS devem assegurar ainda nas disciplinas o ‘Processo de Supervisão de Estágio’ como uma das matérias indispensáveis à formação dos futuros supervisores” (ABEPSS, 2010, p. 30).

É necessário, portanto, diversificar a organização da grade curricular, pensando em formas inovadoras de organização dos conhecimentos para além do formato de disciplinas, promovendo atividades coletivas e interativas de comunicação entre os núcleos de fundamentação. É preciso incentivar estudos disciplinares que favoreçam essa inter-relação entre os conhecimentos para que a discussão sobre a intervenção profissional não fique restrita a disciplinas demarcadas exclusivamente para esse objetivo, suprimindo as possibilidades de transversalidade.

Realizou-se também a análise da bibliografia indicada nas disciplinas que tratam do estágio supervisionado e da supervisão (inclusive das disciplinas que preparam para ser supervisor). Como estas disciplinas são ofertadas em diferentes semestres ou anos, as referências bibliográficas em alguns momentos se repetem. Assim, no quadro abaixo aparecem os autores-obras referenciados, mas não a quantidade de vezes em que os mesmos são citados nas referências bibliográficas das disciplinas. O Apêndice A desta pesquisa apresenta um quadro com todas as referências citadas em cada disciplina.

A sistematização das referências foi organizada em quadros distribuídos por fontes e áreas temáticas para melhor entender a referência e os motivos pela

sua indicação. No entanto, no corpo desse texto será apresentada apenas um quadro, os demais encontram-se em anexo nessa pesquisa (APÊNDICE E).

Quadro 10 – Relação de bibliografias indicadas na área de estágio e supervisão

ÁREA	NOME DOS AUTORES	TÍTULO
ESTÁGIO E SUPERVISÃO	BURIOLLA, M. A. F.	Supervisão em Serviço Social: o Supervisor na sua relação e seus papéis.
		O estágio supervisionado.
	LEWGOY, A. M. B.	Supervisão de Estágio em Serviço Social. Desafios para a formação e o exercício profissional.
	COSTA, S. F.	Planejamento do estágio em Serviço Social.
	DIAS, A. N. A.; TRACZ, M.	Estágio Supervisionado: Um estudo sobre a relação do estágio e o meio produtivo.
	FERNANDES, M. L.	A importância do estágio para a formação do universitário.
	LIMA, T. C. S. et al.	A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo.
	BOURGUIGNON, J. A.	Reflexões sobre o estágio em Serviço Social e o processo de formação profissional.
	GONÇALVES, J.	A importância do estágio.
	OLIVEIRA, C. A. H. S.	O Estágio Supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados.
CRUZ, C.	Diário de Campo – Fundamental Instrumento de Avaliação para Supervisão em Estágio Profissional.	

Fonte: Dados coletados na pesquisa nos sites de dez IES que ofertam o curso de Serviço Social e no material enviado por e-mail pelos coordenadores (2014-2015)

Ao proceder a análise da bibliografia indicada para a condução das disciplinas que se referem ao estágio e à supervisão de estágio, identifica-se um acervo bibliográfico bastante diversificado, transitando em diferentes áreas como: estágio e supervisão, normativas e resoluções da profissão, exercício e formação profissional, política social, fundamentos do Serviço Social e campos sócio-ocupacionais.

Em relação às referências, algumas considerações foram tecidas.

Primeiro: o estágio e a supervisão têm sido discutidos e conduzidos na academia a partir das resoluções e normativas da profissão, como o Código de Ética Profissional, da Lei de Regulamentação da Profissão e das Resoluções do CFESS, principalmente a que trata da supervisão direta de estágio. Esta tendência também aparece na fala dos supervisores de campo, quando indicam quais os conhecimentos que tomam como referência para realizar a supervisão:

Supervisor de Campo: A primeira coisa é o conhecimento das resoluções de estágio.

Supervisor de Campo: Legislação pertinente do estágio, do campo, oriundas das intervenções realizadas.

Supervisor de Campo: Legislações do Serviço Social.

Tomar a legislação profissional como referência para o exercício da profissão, dissociada de uma reflexão teórica pode contribuir para reforçar a concepção do exercício como “prática profissional” e daí a discussão da regulamentação basta. A reflexão sobre exercício profissional dissociada de um referencial teórico crítico revela a expressão do conservadorismo no processo formativo.

Entende-se que parte dessa dificuldade decorre do conteúdo da produção de conhecimento sobre estágio e supervisão. A revisão de literatura sobre o tema apresentado no segundo capítulo desta tese, revelou que há centralidade nas discussões sobre as normativas e resoluções que tratam do estágio, assim como a ênfase no conteúdo expresso nas Diretrizes Curriculares e na Política Nacional de estágio, mas ainda carece de uma discussão de natureza mais pedagógica e teórica sobre o estágio e a supervisão que possibilite um conhecimento mais aprofundado.

Admite-se nessa pesquisa que o conhecimento da legislação profissional seja uma necessidade para a clareza das atribuições e competências profissionais, assim como dos processos de trabalho onde o profissional se insere.

Trata-se de um esforço das vanguardas profissionais em problematizar o conservadorismo presente na profissão ao propor um marco jurídico-político para a profissão como um dos componentes de sua direção social.

No entanto, aliada a essa dimensão, tem-se também a dimensão político-organizativa e o da produção do conhecimento à profissão (BRAZ,1996). Falar do conhecimento da legislação é importante, mas isoladamente não possibilita a construção de uma direção para o trabalho profissional e para o planejamento das

ações profissionais se o que se pretende é afirmar um conteúdo mais crítico e propositivo ao exercício. Esse marco jurídico-político é revelador de valores e princípios, mas que não são autoexplicativos. O papel do sujeito-profissional é imprescindível para interpretar e apreender sua sustentação teórico e política.

Dessa forma, acredita-se que o modo como o exercício profissional expressa-se nos campos ocupacionais, deveria indicar que o mesmo tem um arcabouço legal que garante sua regulamentação, e também um corpus teórico que lhe dá sustentação.

Os dados indicam que um dos objetivos delegados ao estágio é fazer o reconhecimento da legislação profissional e possibilitar ao estagiário que ele as identifique e as tome como referência em seu futuro cotidiano profissional.

A reflexão colocada ao analisar os regulamentos e a fala dos sujeitos é a da necessidade de considerar que, para que a formação profissional prime pela reflexão, pela criticidade, pela densidade teórica, e também pelo desenvolvimento da capacidade técnica-operativa que revela a forma de aparecer da profissão e que caracteriza sua dimensão interventiva, faz-se necessário um ensino teórico-prático.

O segundo ponto foi a constatação de que a política social tem comparecido na discussão do estágio e da supervisão como campo privilegiado da intervenção profissional do assistente social. Preocupa o número de indicações de referência desta área de pesquisa que supera o número de indicações de referência dos fundamentos do Serviço Social. Isso porque, na condução do estágio e da supervisão, o eixo norteador deveria ser o exercício profissional e não a política social.

Sabe-se, pela vasta literatura existente, que o exercício profissional desenvolvido pelos assistentes sociais tem se dado historicamente na esfera da execução da política social, como afirmou Netto (1996). Mas este perfil vem mudando nas últimas décadas, sendo possível visualizar novas áreas de atuação voltadas para a formulação e gestão das políticas sociais.

A estruturação desse espaço ocupacional e do mercado de trabalho do assistente social não é uma decisão do profissional, mas determinado pela dinâmica contraditória do capital, que tem o Estado como o grande impulsionador desta profissionalização (NETTO, 1992).

Refletir sobre a política social implica apreendê-la como expressão dos embates entre as classes sociais, das tensões e conflitos que se forjaram na

tessitura sociopolítica, tendo como pano de fundo o capitalismo monopolista. A política social tem sido pensada e implementada ao longo da história em um espaço contraditório, minado por interesses e projetos societários distintos.

A configuração atual das políticas sociais brasileiras, ou seja, as formas como elas se manifestam, desdobram-se e se materializam no campo da proteção social, permite entender que o exercício profissional se dá no espaço setorial da política social.

De acordo com Behring e Boschetti (2007, p. 51)

(...) as políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento- em geral setorializadas e fragmentas- às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho.

Dessa forma, é claro que a compreensão dos fundamentos da política social é determinante para entender sua configuração e as tendências que se colocam no campo da proteção social, no bojo do processo de reprodução da relação entre capital e trabalho. O assistente social, ao tomar a realidade social como referência, precisa problematizar as demandas que chegam ao seu cotidiano enquanto constitutivas da natureza contraditória das políticas sociais e pensar na construção de ações profissionais que, mesmo que atendam as requisições do empregador, razão pela qual foi contratado, não se configurem, na sua essencialidade, em respostas fragmentadas, imediatas, calcadas na facticidade.

Para que isso ocorra, o profissional deve mobilizar um conjunto de conhecimentos e saberes que lhe permitem captar o movimento do real e dar inteligibilidade ao seu trabalho, para além de ações rotineiras, burocráticas e repetitivas, enraizadas no plano da imediaticidade. Nesse sentido, a apropriação dos fundamentos da política social e do conhecimento da legislação das políticas sociais setoriais contribuem para esse objetivo, mas não é este conhecimento que garante a identificação da particularidade do exercício profissional.

Ademais, a tendência que se revela, tanto nas indicações bibliográficas das disciplinas como na fala dos supervisores, é muito mais o conhecimento da legislação das políticas sociais setoriais do que dos fundamentos da política social, o que, para a pesquisadora, é pernicioso porque trata-se de uma apreensão na sua forma mais instrumental, residual e pragmática.

Em relação à supervisão acadêmica, esta tendência também é intensificada na forma como a disciplina é organizada nos cursos, principalmente na distribuição dos alunos por professor, uma vez que a Resolução nº 533 de 2008 e a PNE fazem indicação de até quinze alunos por professor. Majoritariamente, os supervisores acadêmicos afirmaram que tem utilizado como critério a área de atuação profissional, ou seja, os alunos são distribuídos por grupos temáticos (assistência social, educação, saúde, saúde mental, campo sócio-jurídico, mulher, idoso, criança e adolescente, etc.).

Entende-se que ao agrupar os alunos por área de atuação no processo de supervisão acadêmica, fortalece-se a discussão do exercício profissional tomando como referência a política social implementada no campo ocupacional como se fosse este o elemento que o particularizasse. Afasta-se da totalidade e da essencialidade e focaliza-se numa discussão pulverizada e fragmentada do exercício profissional, centrada nos instrumentos da política social operada naquele campo e nos instrumentos e técnicas da profissão, mas não de seus fundamentos.

Para a pesquisadora, esta tendência fortalece a formação de especialista, colocando em xeque a concepção generalista da formação dos assistentes sociais defendida nas diretrizes curriculares. Ao focar na especialidade, reforça-se o treino e o desenvolvimento de determinadas habilidades, perdendo a visão da totalidade. Isso pode levar a adoção de uma racionalidade estritamente instrumental que pouco contribui para desvendar o significado social da profissão e de seus elementos constitutivos.

Os estagiários entrevistados pronunciaram-se sobre esta questão, discordando da forma como são distribuídos, como se verifica na fala abaixo:

Estagiário: Na verdade, o problema é assim porque a maioria daqui fica presa em uma política. Então eu vou saber a política que estou fazendo estágio. Agora eu não sei a política de estágio dos outros alunos. Então isso não vai me beneficiar pra outras políticas. Só pra política que eu estou. Eu acho que deveria todo mundo conhecer todas as políticas.

Os supervisores acadêmicos também se posicionaram sobre esta questão. Mesmo relatando que o critério para a distribuição dos alunos é a área de atuação do profissional, reconhecem que está cada vez mais difícil fazer esta organização. Alguns supervisores justificam que a dificuldade está em conseguir campo de estágio e que as áreas estão bem pulverizadas o que, muitas vezes,

impede a formação de um único grupo temático. Um professor acaba tendo que ficar com alunos de várias áreas. Interessante destacar que os supervisores acadêmicos não colocaram em questão o critério, mas a dificuldade em atendê-lo.

A fala dos supervisores de campo também caminha nesta direção, quando se referem aos conhecimentos necessários para exercer a supervisão:

Supervisor de Campo: Conhecimentos relacionados sobre as diretrizes do campo de atuação, política que orienta o campo sobre as diretrizes da profissão.

Supervisor de Campo: Conhecimento que rege a política de Assistência Social.

Esta necessidade de discutir o exercício profissional pela via da legislação das políticas sociais setoriais, demonstra o afastamento dos profissionais da apropriação dos fundamentos do Serviço Social, indicando que o assistente social privilegia indicadores externos à profissão.

A consequência significativa de privilegiar 'indicadores externos' é o fortalecimento daquilo que pode ser chamado de 'perspectiva da área' bem como, a fragilização o debate sobre a dimensão técnico-operativa que é comum a todas as áreas. No momento que há a "filiação" por áreas, parece prevalecer a tendência de um eterno descrever das ações dos assistentes sociais a cada novo espaço ocupacional que se abre (MIOTO; LIMA, 2009, p.30).

Por certo, esta tendência provoca uma certa obviedade em relação às ações profissionais e de seus fundamentos, como se o fato de a profissão ter a política social como campo de intervenção e se inscrever no espaço de suas estruturas técnicas, legais, formais e burocráticas, já estivessem delimitadas as ações profissionais de forma consensual, dispensando assim um processo de análise, de problematização e de reconstrução das demandas e das estratégias interventivas.

Parece que a tentativa de explicar o que particulariza o exercício profissional e a política social (menos seus fundamentos teórico-conceituais e mais sua compreensão técnico e instrumental) vem aparecendo como o elemento que dá segurança para o profissional no desenvolvimento de suas ações profissionais, marcas de uma peculiaridade profissional que foi sendo assumida e desenvolvida historicamente.

No levantamento do perfil dos sujeitos da pesquisa, que será apresentado no próximo capítulo, particularmente o dos supervisores de estágio, na variável formação profissional, um tópico versou sobre a titulação dos profissionais. Destaca-se que, dentre os profissionais que concluíram ou estão cursando pós-graduação, a maioria dos cursos tem ênfase na política social (setorial).

Terceiro ponto: a produção de conhecimento atual sobre estágio e supervisão praticamente não aparece na indicação bibliográfica, a não ser por uma indicação feita do livro de autoria de Maria Alzira Lewgoy (2009). Isso pode ser explicado pela produção de conhecimento sobre estágio e supervisão que ainda é esparsa se comparada a outras áreas, assim como pelo desprezo que a discussão do ensino do exercício profissional teve (e ainda tem) no âmbito da formação. Supõe-se também que a tendência em tomar a política social (setorial) como explicação e fundamento para o exercício profissional, assim como a organização da disciplina de supervisão por áreas temáticas, pode contribuir para o afastamento da produção de conhecimento sobre estágio e supervisão.

No próximo capítulo, apresentar-se-á o perfil dos cursos de Serviço Social e alguns elementos dos seus projetos pedagógicos cujos coordenadores aceitaram participar da pesquisa, assim como o perfil dos sujeitos da pesquisa, as condições objetivas e subjetivas sob as quais a supervisão se materializa e a construção do processo de supervisão de estágio.

4 O PROTAGONISMO DOS SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO: o verso e o reverso da formação

“ (...) e do conhecimento não se extraem diretamente indicativos para a ação, para a prática profissional e interventiva. Mas não se terá uma prática eficiente e inovadora se ela não estiver apoiada em conhecimentos sólidos e verazes”

NETTO, 2009.

Este capítulo tem por objetivo analisar como tem se dado a construção do processo de supervisão de estágio, buscando refletir sobre as concepções de supervisão, sua organização e materialização no cotidiano profissional.

Inicialmente será apresentado o perfil das escolas cujos coordenadores aceitaram participar desse momento da pesquisa, qual seja, a aproximação com os sujeitos através do contato direto. Posteriormente, será exposto o perfil dos sujeitos da pesquisa: supervisores de campo, supervisores acadêmicos e estagiários.

E como uma última aproximação ao objeto de pesquisa, analisar-se-á as concepções de formação profissional, o perfil do egresso, as concepções de supervisão de estágio (acadêmica e de campo) e o cotidiano da supervisão e do processo de avaliação do estagiário.

4.1. DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após a pesquisa documental, realizada no mês de março de 2014 através de consulta *on line* nos sites das instituições de ensino identificando os projetos pedagógicos, as estruturas curriculares e os regulamentos de estágio, foi estabelecido contato via e-mail com as coordenações dos cursos de graduação em Serviço Social das instituições de ensino do Paraná, convidando o curso para participar da pesquisa, bem como solicitando o envio e autorização de manuseio dos respectivos documentos: projeto político-pedagógico do curso, regulamento ou manual de estágio supervisionado, informações numéricas sobre campos de estágio cadastrados, número de supervisores de campo e acadêmicos, número de estagiários relativos ao ano de 2014.

Os e-mails foram enviados aos coordenadores dos cursos no mês de julho de 2014 e reenviados para os que não responderam no intervalo de dois meses, no mês de outubro.

Do total de e-mails enviados, seis coordenadores de curso responderam aceitando o convite para a participação da pesquisa e enviando os documentos solicitados. Quando convidados para participar da segunda fase da pesquisa, quatro coordenadores mantiveram o interesse.

4.2. PERFIL DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Com relação ao caráter administrativo e organização acadêmica, das quatro escolas que aceitaram participar da pesquisa, três IES são universidades públicas estaduais e uma IES é faculdade privada sem fins lucrativos.

Em relação à localização geográfica, verificou-se o processo de interiorização das escolas refletindo o processo de interiorização do Ensino Superior no Estado do Paraná.

Quadro 11 – Localização geográfica das IES

IES	MUNICÍPIO
CURSO 01	GUARAPUAVA
CURSO 02	APUCARANA
CURSO 03	CURITIBA
CURSO 04	IVAIPORÃ

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

Sobre o ano de criação das IES e dos cursos de Serviço Social identificou-se que todas as escolas foram criadas depois dos anos 2000. Prevalece uma correspondência entre o período de criação da IES e do curso de Serviço Social, com exceção de uma IES.

Quadro 12 – Ano de criação da IES e do curso de Serviço Social

IES	ANO DE CRIAÇÃO DA IES	ANO DE CRIAÇÃO DO CURSO
CURSO 01	1990	2001
CURSO 02	2001	2002
CURSO 03	2002	2008
CURSO 04	1970	2010

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

Em relação ao sistema acadêmico, predominam os cursos anuais com sistema seriado, ou seja, aqueles onde há apenas uma entrada por ano. O curso oferecido semestralmente é uma IES privada e, dentro da lógica mercantil, é mais interessante garantir a entrada de alunos duas vezes ao ano. O tempo de integralização do curso varia entre no mínimo quatro e no máximo oito anos. As IES têm autonomia para essa deliberação, desde que regimentada no PPP. Esta determinação também corresponde ao que se preconiza nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Serviço Social. O padrão de duração dos cursos de Serviço Social é de quatro anos.

Quadro 13 – Tempo de integralização do curso e Sistema Acadêmico

IES	DURAÇÃO	SISTEMA ACADÊMICO
CURSO 01	4 anos e máximo de 7 anos	Seriado Anual
CURSO 02	4 anos e máximo de 7 anos	Seriado anual
CURSO 03	4 anos e máximo de 7 anos	Seriado anual
CURSO 04	08 semestres e máximo de 16 semestres	Semestral

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

Quanto ao período de oferta dos cursos, todos são ofertados no período noturno. Os estudos de Simões (2005) sobre o perfil do estudante revelam que a tradição do curso de Serviço Social ofertado no período noturno ocorre devido ao fato de que o estudante que procura esse curso é, em sua maioria, trabalhador.

Netto (1996, p. 110) também chama a atenção para a mudança que tem ocorrido no perfil dos alunos “cada vez mais recrutados em estratos médio-baixos das camadas urbanas”, constituindo-se hoje em trabalhadores que precisam conciliar, muitas vezes, jornadas de trabalho excessivas com os estudos e com o estágio supervisionado enquanto atividade curricular obrigatória.

Sobre a carga horária dos cursos percebe-se uma variação. A carga horária mínima para o curso de Serviço Social de acordo com a Resolução nº. 02, de 18 de junho de 2007 do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, é de 3.000h. Carga horária esta que deverá ser contabilizada em horas/relógio e não em horas/aula. Todos os cursos atendem esta exigência.

Quadro 14 – Período de oferta dos cursos e as respectivas cargas horárias

IES	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
CURSO 01	Noturno	3.161 h ou 3.794 h/a
CURSO 02	Noturno	3.000 h ou 3.600 h/a
CURSO 03	Noturno	3.202 h ou 3842 h/a
CURSO 04	Noturno	3.644 h ou 4.372 h/a

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

4.3. PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Um dos objetivos deste capítulo é conhecer os sujeitos da pesquisa – supervisores acadêmicos, supervisores de campo e estagiários – buscando apresentar algumas características relacionadas aos dados da formação profissional, dados sobre as relações e condições de trabalho, sobre a área de concentração de estágio, o processo de seleção e preparação para o ingresso ao campo de estágio, carga horária do estágio e concessão de bolsas, a fim de identificar tendências presentes na profissão. Com isso, pretende-se refletir sobre as condições objetivas e subjetivas sob as quais o processo de supervisão materializa-se, assim como apontar os impactos destas condições no exercício da supervisão de estágio e na organização do estágio supervisionado.

A apresentação dos dados ocorrerá de duas formas: primeiro serão sistematizados e analisados aqueles que dizem respeito aos supervisores de estágio (acadêmico e de campo) a partir das variáveis: tempo de graduação, natureza da instituição formadora, modalidade do curso, titulação, município onde trabalha, vínculo empregatício, natureza do vínculo empregatício, jornada de trabalho, tipo do vínculo empregatício e faixa salarial.

Num segundo momento, serão apresentados dados que dizem respeito ao estagiário, referentes à distribuição de alunos por série, área de concentração do estágio, processo de seleção, preparação para ingresso no campo de estágio, carga horária semanal do estágio e concessão de bolsas.

4.3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUPERVISORES DE ESTÁGIO (DE CAMPO E ACADÊMICOS)

A apresentação e análise dos dados dos supervisores acadêmicos e de campo ocorrerão concomitantemente, a partir de dois eixos: dados sobre a formação e dados sobre as relações e condições de trabalho.

Tempo de Formação	1 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	21 a 25 anos	Mais de 25 anos
Supervisor de Campo	13	08	05	02	01	01
Supervisor Acadêmico	01	04	04	00	01	02
Total	14	12	09	02	02	03

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

Nota-se que os assistentes sociais supervisores, em sua maioria, têm até dez anos de formados, com predominância no intervalo que corresponde de 1 a 5 anos. Percebe-se que são profissionais recém-formados. Esta inserção com pouca experiência pode indicar a ampliação dos espaços ocupacionais para o Serviço Social, principalmente com a implementação do SUAS na região. Em relação ao período de formação, destaca-se que a grande maioria formou-se pós anos 2000, o que leva a deduzir que o processo formativo pelo qual se submeteram esteve sob a égide das Diretrizes Curriculares de 1996.

Natureza da Instituição Formadora	Pública	Privada
Supervisor de Campo	23	07
Supervisor Acadêmico	09	03
Total	32	10

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

A instituição de ensino onde os assistentes sociais supervisores formaram-se tem majoritariamente natureza pública. Importante destacar que este não é o perfil da formação no cenário nacional, uma vez que, como já descrito nesta pesquisa, a formação dos assistentes sociais tem um perfil privatista.

Acredita-se que isso se deve pelo fato de que na região do interior do Estado do Paraná, tem-se uma concentração de universidades públicas que ofertam o curso de Serviço Social. Dentre as instituições formadoras, destacam-se: UNESPAR, UEL, UNICENTRO, UCP, UEPG, FIES, PUC-PR, GUAIRACÁ, UNOPAR, UFJF, UNIGRAN-MS.

Modalidade do Curso	Presencial	Ensino à Distância
Supervisor de Campo	29	01
Supervisor Acadêmico	12	00
Total	31	01

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

Com exceção de um profissional, os demais estudaram em instituições de ensino que ofertam o curso de Serviço Social na modalidade presencial. Destaca-se que o ano de conclusão de curso da grande maioria dos assistentes sociais deu-se há mais de 5 anos, e nesse período viveu-se a grande onda expansionista dos cursos à distância.

Do total de supervisores de campo que responderam a esta questão sobre a titulação, identifica-se que um tem apenas a graduação; cinco estão cursando a pós-graduação *lato sensu*; dezesseis concluíram a pós-graduação *lato sensu*; seis concluíram o mestrado e um está cursando o doutorado. Destaca-se que dos profissionais com mestrado e cursando o doutorado, quatro desenvolvem suas atividades nos projetos de extensão na universidade como supervisores de campo e

também atuam como professores nesta instituição, ou seja, o exercício a supervisão de campo se dá em ambiente acadêmico⁴⁹; um profissional, supervisor de campo com mestrado atua também na docência.

Do total de supervisores acadêmicos, um concluiu a pós-graduação *lato sensu*; sete concluíram o Mestrado; três estão cursando o doutorado e um concluiu o Pós-Doutorado.

Percebe-se que os profissionais que tem a titulação de mestre e doutor são aqueles que dedicam suas atividades profissionais também no campo da docência. Não é uma tendência na formação continuada dos assistentes sociais a procura pelo mestrado e doutorado, a não ser quando atuam na docência.

Área de Conhecimento da Titulação	Supervisor de Campo	Supervisor Acadêmico
Saúde Pública	01	01
Família	01	00
Política Social	01	01
Metodologia do Serviço Social, Projetos Sociais e Juventude	01	00
Serviço Social	00	01
Gestão de Projetos Sociais	00	01
Educação	01	01
Outros	04	02
Total	09	07

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

Os dados revelam uma diversidade de áreas de conhecimento da titulação, com concentração em cursos que tem como eixo a discussão das políticas

⁴⁹ A PNE entende que as atividades de extensão podem ser caracterizadas como campo de estágio, desde que devidamente previstas no projeto pedagógico e respeitada a questão da carga horária docente e discente. E coloca algumas condições que os projetos de extensão se tornem campos de estágio, como: explicitar objetivos e funções desempenhadas pelo Serviço Social em conformidade com artigo 4º e 5º da Lei que regulamenta a profissão; indicar que os projetos e planos de intervenção do estágio estejam articulados ao exercício profissional do serviço social, considerando a análise e a apropriação crítica do contexto sócio-institucional; que o docente envolvido na atividade de extensão assuma o processo de supervisão de campo, quando não houver outro assistente social devidamente registrado no Conselho; que não haja acúmulo nas funções de supervisor(a) de campo e de supervisor(a) acadêmico(a). O(a) docente, ao assumir a função de supervisor(a) acadêmico(a) de um grupo de estudantes, não poderá acumular a função do supervisor de campo junto aos mesmos.

sociais. Isso porque, historicamente, os assistentes sociais atuam nos serviços, programas, projetos apensos às políticas sociais.

Em relação aos dados da formação dos supervisores, pode-se identificar as seguintes informações gerais: a maioria dos profissionais concluiu a graduação há menos de cinco anos em instituições de ensino de natureza pública, na modalidade presencial, localizadas majoritariamente no Estado paranaense. A maioria dos assistentes sociais teve acesso à pós-graduação com ênfase no título de especialista, seguida da de mestre e por último de doutor, tendo como maior área de concentração o eixo da política social.

A longo do processo de construção desta tese, evidenciou-se a necessidade de se reconhecer a supervisão de estágio a partir de uma natureza pedagógica, o que implicaria a mobilização de conhecimentos teórico-práticos, entendendo que tal atribuição exige, particularmente, o desenvolvimento de uma capacidade analítica e interventiva por parte do supervisor de estágio. Não que esta capacidade não deva ser desenvolvida pelos demais assistentes sociais, mas, para aqueles que realizam a função de supervisores de campo e acadêmicos, passa a ser uma condição fundamental da qual não se pode adiar ou abrir mão.

Os dados relacionados à formação profissional indicaram que, principalmente em relação ao supervisor de campo, a formação continuada e permanente que tem sido buscada reforça a procura por cursos de especialização *stricto sensu* na área das políticas sociais setoriais que se configura como uma função complementar à graduação.

4.3.2. RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Analisar as condições de trabalho dos assistentes sociais implica situar o trabalho no modo de produção capitalista, uma vez que o exercício profissional materializa-se em campos sócio ocupacionais que são produtos históricos, atravessados por determinações econômicas, políticas e sociais. Dessa forma, as relações de trabalho precisam ser analisadas na divisão social do trabalho.

O legado marxiano ensinou que o trabalho se efetiva como condição eterna do homem de transformar a natureza para satisfação de suas necessidades, mediados por uma determinada forma de organização social. O trabalho é, portanto, pressuposto fundante da constituição do ser social e de seu processo de

humanização. Como escreveu Marx (1985), o trabalho expressa o processo entre o homem e a natureza.

(...) um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural como uma forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1985, p.50).

É um ato intencional e não instintivo ou involuntário. É uma interação entre o homem e a natureza que produz modificações conscientes para alcançar determinados propósitos. Assim, o trabalho, enquanto objeto da vontade do homem, livre e conscientemente orientado, expressa a objetivação da existência genérica do homem, libertando-se dos limites da reprodução cega das formas biológicas.

O trabalho, assim, é criação, ainda que a vontade do homem subordine-se à causalidade da matéria natural. Afirma Marx (1985) que a categoria fundamental de distinção entre os homens e os animais é o trabalho, o complexo categorial ontológico determinante do caráter próprio da humanidade.

Dessa forma, segundo Marx (1985), o homem cria os processos de trabalho que são constitutivos de elementos simples e abstratos, como: a atividade adequada a um fim; a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto e os meios de trabalho.

O processo de trabalho na lógica da produção capitalista apresenta algumas particularidades, uma vez que há uma separação entre trabalho e meios de produção. Na sociedade capitalista o objetivo do trabalho passa a ser a produção de valores de troca, isto é, a produção, reprodução e a valorização do capital.

Estas particularidades expressam-se através de dois fenômenos peculiares apontados por Marx (1985): do controle do capitalista sobre o trabalhador através da verificação e fiscalização do seu trabalho, assegurando-se de que tudo será desenvolvido em ordem e os meios de produção sejam empregados sem desperdício; do produto produzido pelo trabalhador não pertencer a ele, mas ao capitalista, que tem posse de seu trabalho.

Dessa forma, entende-se que um dos elementos que diferencia o modo de produção capitalista dos demais é a compra e venda da força de trabalho, ou

seja, o trabalho assalariado. O modo de produção capitalista pressupõe um trabalhador livre que permita o intercâmbio da sua força de trabalho por dinheiro, para que o capital possa se reproduzir. Na relação estabelecida entre o trabalho assalariado e o capital, o produtor é alijado dos meios de produção necessários à sua reprodução, precisando vender sua força de trabalho a fim de se reproduzir. “Todo o sistema de produção capitalista repousa no fato de que o trabalhador vende e sua força de trabalho como mercadoria” (MARX, 1985, p.48).

Assim, o trabalhador tem sua existência natural negada, ficando reduzido a mero produtor de troca. O trabalho ganha importância pela sua capacidade de produzir valores de troca, ficando o indivíduo subsumido ao processo de valorização do valor. Começa-se a esboçar a questão do trabalho alienado, “uma vez que o homem, enquanto ser consciente, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio de sua existência” (MARX, 1993, p. 165). A força de trabalho explorada passa a ser uma fonte geradora de riqueza para o capital, isto é, a exploração do homem pelo homem manifesta-se na apropriação do trabalho alheio.

Uma das consequências do trabalho alienado é a ausência de controle, por parte do trabalhador, sobre o que produz, isto é, o estranhamento do trabalhador em relação ao seu produto, assim como em relação à sua própria atividade. Na lógica do capitalismo, o processo social de produção é também processo de reprodução, na medida em que os sujeitos, na sua condição de trabalhadores, tornam-se mercadorias e produtores da riqueza que não é socialmente distribuída. Um dos pilares de sustentação do modo de produção capitalista é a reprodução da exploração do trabalhador que se coloca de forma eternizada, pois não há outra alternativa ao trabalhador senão a venda de sua força de trabalho, uma vez que não possui as condições materiais de trabalho. A produção da riqueza produz também a miséria e o “trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riquezas produz” (MARX, 2008, p.80). Por isso é importante para o capitalismo a reprodução da força de trabalho, pois o ponto de partida do capital é a existência no mercado de uma força de trabalho livre.

As questões sumariamente descritas acima constituem-se como balizadoras para a compreensão do trabalho, as condições e relações de trabalho dos assistentes sociais no bojo do modo de produção capitalista.

Num primeiro momento, é preciso reconhecer que o exercício profissional do assistente social é um exercício especializado inserido na divisão social e técnica

do trabalho⁵⁰, que se realiza por meio do trabalho assalariado alienado. O estatuto de assalariamento impacta no exercício profissional que é mediado pelas demandas e requisições do mercado de trabalho. Isto significa que as exigências dos empregadores estabelecem e impõem funções e atribuições ao profissional assim como determinam suas relações e contratos de trabalho. No estabelecimento de um contrato de trabalho, o empregador cria expectativas em relação ao trabalho do profissional, entendendo que o mesmo deva subordinar o conteúdo do seu trabalho aos objetivos e necessidades das organizações empregadoras. Nesta relação contratual, o empregador também espera apropriar-se do produto de trabalho do assistente social, dos seus saberes, exigindo que o profissional interprete a organização para os usuários. Ao estabelecer as requisições profissionais, o empregador controla os fazeres profissionais. A alienação intensifica-se na medida em que o profissional não consegue analisar as condições sob as quais seu trabalho é realizado, incorporando, sem críticas, os objetivos institucionais, tomando-os como se fossem os seus objetivos profissionais. Sem o desenvolvimento de uma capacidade analítica, pouca possibilidade existe para o assistente social colocar em questão estas determinações e repensar as finalidades de seu exercício, ainda que existam processos sob os quais não se tenha gerência.

Esta capacidade analítica, ao mesmo tempo em que pode contribuir para que o assistente social apreenda os determinantes inerentes ao seu trabalho, enquanto trabalho alienado, interpretando as demandas que se apresentam no seu cotidiano profissional, a configuração das políticas sociais e dos programas e serviços que delas decorrem, permite também evidenciar as múltiplas expressões da questão social que afetam cotidianamente a condição social e a vida dos usuários dos serviços, que buscam no assistente social aquele que pode contribuir para a resolução de seus problemas e conflitos.

Tanto o profissional quanto o usuário por ele atendido, estão inseridos nas formas contemporâneas de exploração. Portanto, as condições objetivas do trabalho – os baixos salários, a fragilização dos vínculos trabalhistas, a precarização

⁵⁰ Para Iamamoto (2003) o Serviço Social se gesta e se desenvolve como profissão reconhecida na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo o desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana, processos esses aqui apreendidos sob o ângulo das novas classes sociais emergentes - a constituição e expansão do proletariado e da burguesia industrial - e das modificações verificadas a composição dos grupos e frações de classes que compartilham o poder de Estado em conjunturas específicas. É nesse contexto, em que se afirma a hegemonia do capital industrial e financeiro, que emerge sob novas formas a chamada 'questão social', a qual se torna a base de justificação desse tipo de profissional especializado.

dos contratos de trabalho – não são questões pontuais, mas centrais, porque são reveladoras do *modus operandi* do modo de produção capitalista. Dessa forma, o potencial crítico desenvolvido pelo profissional precisa sustentar o reconhecimento de que ele também constitui a classe trabalhadora e participa do processo de precarização, sofrendo as injunções da sociabilidade burguesa.

Ao ser requisitado pelo Estado burguês para operar as políticas sociais, em grande parte focalizadas e seletivas, o assistente social participa de um duplo mecanismo de precarização: primeiro em relação às suas próprias condições de trabalho, pois os assistentes sociais têm exercido suas atribuições e competências submetidos a contratos temporários, terceirizados, subcontratados e mesmo quando atuam na esfera estatal vivenciam a flexibilização e desregulamentação das condições de trabalho, a exemplo do rebaixamento salarial, escassez de recursos financeiros e orçamentários, falta de infraestrutura e da ausência de condições técnicas e éticas de trabalho; em um segundo momento trabalham, majoritariamente, com uma população que se vê expropriada de condições básicas para prover sua subsistência, vivenciando situações de violação de direitos que revelam as contradições e antagonismos da sociedade burguesa.

A aproximação com os sujeitos desta pesquisa, particularmente com os assistentes sociais supervisores de estágio, de campo e acadêmicos, com o intuito de conhecer suas condições e relações de trabalho, indicou que a precarização e a flexibilização estão longe de ser realidade transitória e relativa, ao contrário, ficou demonstrado que os espaços sócio-ocupacionais têm sido impactados substancialmente pelos processos de reordenamento do aparelho estatal e da reconfiguração de seus serviços.

Ainda que não se pretenda aprofundar o conhecimento das condições de trabalho dos assistentes sociais sujeitos dessa pesquisa, entende-se que as questões delineadas permitam identificar e analisar alguns elementos que rebatem no processo de supervisão de estágio, por se considerar a supervisão de estágio como uma atribuição profissional de caráter privativo, estabelecida no artigo quinto da Lei nº 8.662 de 1993.

Para buscar esta aproximação, foram definidas nesta pesquisa algumas variáveis como: área de atuação do profissional, município onde trabalha, número de vínculo empregatício assumidos pelo profissional, natureza do vínculo empregatício, jornada de trabalho, tipo do vínculo, faixa salarial.

Área de Atuação do Supervisor de Campo	Quantidade
Assistência Social	13
Criança e Adolescente	04
Docência – Projeto de Extensão	06
Educação	03
Habitação	02
Movimentos Sociais (Mulher)	01
Pessoa com Deficiência	01
Sócio-Jurídico	02
Organizacional	01
Controle Social	01
Saúde Mental	02
Total	36

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

As informações do Quadro 18 dizem respeito apenas aos supervisores de campo, uma vez que consideramos que todos os supervisores acadêmicos têm como espaço de ocupação à docência.

Neste tópico, fica evidente a presença marcante dos profissionais na política de Assistência Social. A partir do processo de descentralização político-administrativa, percebe-se o impacto no mercado de trabalho dos assistentes sociais com a ampliação gradativa dos campos sócio-ocupacionais no município, sobretudo na assistência social.

Município	Supervisor de Campo	Supervisor Acadêmico
Ariranha do Ivaí	02	00
Ivaiporã	04	03
Piraquara	01	00
Curitiba	02	03
Guarapuava	18	02
Apucarana	03	04
Sabáudia	01	00
Total	31	12

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

A maioria dos profissionais trabalha no mesmo município onde reside não tendo que realizar grandes deslocamentos para chegar ao trabalho.

Número de vínculos empregatícios	Supervisor de Campo	Supervisor Acadêmico
Um vínculo empregatício	27	12
Mais de um vínculo empregatício	03	00
Total	30	12

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

Em relação à quantidade de vínculos empregatícios, com exceção de três supervisores de campo, todos só têm um vínculo empregatício.

Natureza do vínculo Empregatício	Supervisor de Campo	Supervisor Acadêmico
Pública Municipal	10	00
Pública Estadual	11	10
Pública Federal	02	00
Privada	02	02
Terceiro Setor	02	00
Total	30	12

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

Sobre a natureza do vínculo empregatício, nota-se o predomínio de instituições empregadoras de natureza pública municipal, seguida do nível estadual. Como já apontado anteriormente, a área de concentração de atuação dos assistentes sociais é a Política de Assistência Social, executada de forma descentralizada em âmbito municipal.

Esta também é a tendência nacional revelada na pesquisa do CFESS (2006), a qual demonstra que 78,16% dos profissionais atua na esfera pública estatal. Os dados evidenciam que 40,97% das (os) assistentes sociais estão atuando em instituições públicas municipais, quase o dobro das (os) que atuam nas públicas estaduais (24%). As instituições públicas federais ocupam a terceira posição (13,19%), reafirmando que a descentralização das políticas sociais no Brasil tem transferido a sua execução da esfera federal para a municipal, a partir dos anos

1990. Isso rebate na esfera de prestação direta de serviços sociais públicos, assumidos, então, pelas instituições públicas municipais.

Jornada de Trabalho	Supervisor de Campo	Supervisor Acadêmico
Menos de 20 horas	01	00
20 horas	06	01
30 horas	11	01
40 horas	12	09
Outros	00	01
Total	30	12

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

Em relação aos supervisores de campo, nota-se que a jornada de trabalho predominante é a de 40 horas, seguida da de 30 horas, com pequena diferença. Dos trinta profissionais que responderam essa questão, doze afirmaram trabalhar com uma jornada de 40 horas e onze com uma jornada de 30 horas.

Mesmo com a aprovação da Lei nº12.317 de 2010, também conhecida como a 'Lei das 30 horas', que estabelece a jornada semanal de 30 horas para os assistentes sociais sem redução salarial, percebe-se que nem todos os profissionais tem conseguido ajustar sua jornada de trabalho, até porque esta é uma decisão sob a qual o profissional não tem gerência direta. Muitos profissionais, nos diversos espaços de trabalho, começaram a fazer a devida 'adequação' ao previsto na legislação, mas em contexto adverso e avesso aos direitos sociais. As resistências emergem por parte das instituições empregadoras, sejam elas públicas, privadas ou do terceiro setor. Este é um grande desafio colocado para a categoria profissional mediante as estratégias adotadas por instituições empregadoras que tentam violar a legislação, alterando, por exemplo, a nomenclatura do cargo/função⁵¹.

Já em relação aos supervisores acadêmicos, a maioria trabalha com uma jornada de 40 horas, obedecendo à legislação trabalhista voltada para os profissionais da educação.

⁵¹ Os assistentes sociais que atual na esfera estatal no Estado do Paraná estão em tratativas junto ao poder público para adequação das 30 horas em parceria com o CRESS/PR.

Tipo do vínculo	Supervisor de Campo	Supervisor Acadêmico
Estatutário	16	06
Celetista	08	03
Contrato Temporário	04	03
Prestação de Serviço Autônomo	02	00
Total	30	12

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

A maioria dos profissionais possui vínculo de estabilidade, permitido pela inserção em concurso público, seja no âmbito municipal e ou estadual, ou seja, o principal tipo de vínculo empregatício refere-se ao historicamente consolidado no serviço público, o estatutário. No entanto, o índice é menor do que aquele mostrado na natureza da instituição empregadora, relacionado às instituições públicas, o que permite entender que nem todos os assistentes sociais que atuam em instituições públicas mantêm vínculos efetivos estatutários, indicando maior variedade de vínculos não-estáveis. Situação esta de alguns professores que, mesmo trabalhando em universidades estaduais, tem contratos temporários.

Faixa Salarial	Supervisor de Campo	Supervisor Acadêmico
Um salário mínimo ⁵²	01	00
De dois a quatro salários mínimos	15	02
De quatro a seis salários mínimos	05	02
De seis a oito salários mínimos	04	06
De oito a dez salários mínimos	01	01
Acima de dez salários mínimos	03	01
Não responderam	02	00
Total	30	12

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

⁵² O valor tomado como referência para o salário mínimo é de R\$ 880,00 de acordo com a Resolução nº 8.618/2015.

A predominância da faixa salarial dos supervisores de campo está localizada no intervalo compreendido entre dois a quatro salários mínimos, seguida dos intervalos de quatro a seis e de seis a oito salários. Já a faixa salarial dos supervisores acadêmicos fica concentrada no intervalo de seis a oito salários mínimos.

Em relação à faixa salarial dos supervisores de campo, nota-se uma discrepância, gerada por vários determinantes, onde se destaca o fato de a profissão não ter um piso salarial. Observa-se uma remuneração baixa que tem sido uma marca histórica da profissão, resultado de um processo de feminização e subalternização, decorrente da configuração da divisão social e sexual do trabalho. Aliada a este argumento também se aponta o contexto de precarização das condições de trabalho, que transcende à categoria profissional dos assistentes sociais, que tem provocado um rebaixamento e ou congelamento de salários, com contratos de trabalhos vulnerabilizados e ataque frontal aos direitos trabalhistas, inclusive do funcionalismo público.

É importante destacar que a ampliação do mercado de trabalho não estabelece uma relação direta com condições favoráveis de trabalho. Identifica-se a presença de salários baixos e da precarização das condições objetivas de trabalho dos profissionais. Condições estas próprias do estatuto de assalariamento do assistente social, subordinadas “a processos de alienação, restrição de sua autonomia técnica e intensificação do trabalho a que estão sujeitos os trabalhadores assalariados em seu conjunto” (RAICHELIS, 2010, p. 751)

Sobre as relações e condições de trabalho, verifica-se que: prevalece o estabelecimento de apenas um vínculo empregatício, trabalhando na mesma cidade. A pesquisa confirma a tendência histórica de inserção do assistente social em instituições de natureza pública estatal; o principal vínculo empregatício é o regime estatutário, mas com um índice menor do que o relativo às instituições públicas, o que pode levar à conclusão de que nem todos os profissionais que atuam na esfera pública mantêm vínculos estatutários; a jornada de trabalho predominante é de 40 horas semanais, seguida da de 30 horas; a condição salarial revela que a remuneração dos profissionais está concentrada na faixa que compreende de dois a quatro salários mínimos, seguida dos intervalos de quatro a seis e seis a oito salários mínimos.

Com estes dados é possível identificar que o processo de supervisão pode ser impactado pelas condições objetivas de trabalho pois, sendo a supervisão de estágio uma atribuição profissional, é atravessada pelos determinantes do mercado de trabalho e da configuração dos espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais. Estes apontamentos serão melhor compreendidos neste capítulo no momento da análise do relato dos supervisores de campo e acadêmicos sobre a construção do processo de supervisão e as dificuldades vivenciadas.

4.3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS

Optou-se por apresentar dados diretamente relacionados ao estágio supervisionado, destacando a área de concentração do estágio, processo de seleção e preparação para ingressar no campo, carga horária desenvolvida e informações sobre a bolsa.

Área do Estágio	Quantidade
Sócio-Jurídico	12
Saúde	10
Educação Especial	05
Educação	10
Assistência Social	64
Saúde Mental	05
Criança e Adolescente	02
Ambiental	01
Terceiro Setor	07
Organizacional	01
Projetos Sociais	01
Projeto de Extensão	03
Observatório Social	02
Conselho da Comunidade	01
Habitação	02

Centro de Referência de Atendimento à Mulher	02
Não responderam	03
Total	139

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

A grande concentração do estágio supervisionado é na área da Assistência Social, seguida do Sócio-Jurídico e Educação. Como já se evidenciou no perfil dos supervisores, esta tem sido, atualmente, a área com o maior número de profissionais em exercício.

Tipo de Seleção do Estagiário	Quantidade
Contato direto com profissional de campo	53
Indicação	23
Seleção por entrevista	19
Escolha a partir de vagas disponibilizadas pela coordenação	15
Seleção por entrevista e prova escrita	08
Prova escrita	05
Convite do profissional	04
Análise de currículo e entrevista	03
Não informou o tipo de seleção	02
Seleção por teste seletivo sem descrever a forma	01
Contato telefônico	01
Seleção por prova objetiva e dinâmica de grupo	01
Seleção sem informar o tipo	01
Envio de documentação para central de estágio	01
Sorteio	01
Não respondeu	01
Total	139

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

O processo de seleção ao qual o estagiário tem sido submetido apresenta-se de forma bastante diversificada, com predominância pelo contato direto que o aluno faz com o assistente social supervisor de campo. De acordo com os alunos, eles tomam a iniciativa de procurar as vagas de estágio e caso a resposta seja afirmativa, repassam a informação para a coordenação de estágio e dão início à produção do contrato.

Logo em seguida a esta variável, tem-se a indicação para a vaga, processo este que geralmente ocorre quando os futuros estagiários conhecem alguém, com formação em Serviço Social ou não, que tenha influência no referido campo e faz a sugestão para o profissional que irá exercer a supervisão de campo. Depois, o processo de entrevista e em quarta posição a escolha feita a partir de vagas disponibilizadas pela coordenação de estágio. Esta última forma é particularidade de um curso onde as vagas são captadas pela coordenação de estágio e distribuídas entre os alunos de forma consensual.

Nas demais formas imperam os tipos de processos seletivos, ou seja, o aluno passa por uma avaliação para ser selecionado. Identificou-se que tal processo seletivo independe da coordenação de estágio por se tratar de uma prerrogativa do campo que receberá o estagiário.

Carga Horária Semanal	Quantidade
8 horas semanais	60
12 horas semanais	25
6 horas semanais	19
30 horas semanais	09
10 horas semanais	07
Não responderam	05
4 horas semanais	04
20 horas semanais	04
9 horas semanais	02
De 6 a 8 horas semanais	01

7 horas semanais	01
8 horas semanais obrigatórias e 20 horas semanais não-obrigatórias	01
16 horas semanais	01
Total	139

Fonte: Dados levantados pela pesquisa no período de 2014-2015.

É nítida a percepção de que, majoritariamente, os estagiários cumprem em média oito horas semanais de estágio, não ultrapassando duas idas ao campo por semana. Isso revela o perfil dos estudantes, que em sua maioria, são trabalhadores, e também a baixa oferta de vagas de estágio com bolsa-remuneração na região onde as IES se localizam.

Do total de estagiários, 86% realizam o estágio sem bolsa.

4.4 OS OBJETIVOS DO CURSO, O PERFIL DO EGRESSO, A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O PROCESSO DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO

Neste tópico, usando o método da triangulação, a partir da combinação de diferentes dados oriundos das entrevistas e oficinas realizadas com os supervisores de campo, supervisores acadêmicos e estagiários, assim como do material empírico levantado a partir do estudo dos regulamentos de estágio dos cursos e dos projetos pedagógicos, pretende-se analisar a concepção de formação profissional e os objetivos dos cursos; as concepções de supervisão de estágio e o processo de construção da supervisão de campo e acadêmica.

Quanto aos objetivos dos cursos de Serviço Social, identificou-se:

Quadro 16 – Objetivos dos cursos de Serviço Social

OBJETIVOS DOS CURSOS

Formar um profissional que aprenda cientificamente o processo histórico como totalidade, o significado social da profissão, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade e nas demandas consolidadas e emergentes postas ao Serviço Social, visando à formação de respostas profissionais adequadas às tensões que caracterizam o contexto atual da profissão.

Formar profissionais de Serviço Social com capacidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para intervir nas expressões da questão social, formulando, executando e avaliando propostas e práticas interventivas para o seu enfrentamento e com condições de contribuir para a viabilização da participação dos usuários nas decisões que lhe são afetadas como cidadãos.

Formar e qualificar profissionais com conhecimento e competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, numa perspectiva crítica de leitura da realidade social. Tal formação tem como eixo norteador a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com vistas a integrar a academia e a sociedade civil com o intuito de dar respostas satisfatórias aos problemas presentes e emergentes. Além disso, o entrelaçamento entre ensino, extensão, pesquisa e o estágio supervisionado permite uma visão de totalidade acerca da realidade.

Formar Bacharéis em Serviço Social para a atuação profissional como Assistentes Sociais em diferentes contextos públicos e privados; capazes de trabalhar com proficiência, visão crítica e de totalidade dos fenômenos sociais individuais e coletivos, identificando as várias formas de manifestações da questão social e o desrespeito aos direitos sociais para formular, gerenciar e implementar projetos, políticas e programas que enfrentem tais situações.

Preparar Assistentes Sociais qualificados para atuarem nos diferentes espaços que se compatibilizam com as exigências da legislação profissional (Código de Ética/93 e Lei 8862/93). Essa proposta formativa contempla o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao exercício da criatividade e da crítica como condições indispensáveis para a inserção no mundo do trabalho.

Fonte: Dados levantados na pesquisa a partir de informações disponibilizadas nos projetos pedagógicos dos cursos no período de 2014-2015.

Ao analisar os objetivos dos cursos definidos nos PPP e as concepções de formação profissional que deles decorrem, destaca-se que todos apresentam a preocupação com a dimensão interventiva da profissão, sem desconsiderar a dimensão investigativa. Colocam a necessidade de formar profissionais qualificados

para atuar nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, construindo respostas de enfrentamento para “os problemas presentes e emergentes”, “às tensões que caracterizam o contexto atual da profissão”, “para intervir nas expressões da questão social”, trabalhar com “os fenômenos individuais e sociais”.

Somente um curso evidencia que o objeto da intervenção profissional é a “questão social”. Os demais referem-se a problemas, tensão, fenômenos podendo ou não supor que estão se referindo ao conjunto de problemas políticos, econômicos e sociais que a formação da classe operária e sua entrada na cena política desencadearam, conforme a proposta de formação da ABEPSS (CERQUEIRA FILHO, 1982).

Todos os cursos indicam a importância do preparo do profissional para lidar com as situações do cotidiano, colocando a necessidade de tomar a realidade social como referência.

Este preparo perpassa a necessidade de apreender “cientificamente o processo histórico como totalidade, o significado social da profissão, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade e nas demandas consolidadas e emergentes postas ao Serviço Social”, “formar profissionais de Serviço Social com capacidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa”, “formar e qualificar profissionais com conhecimento e competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, numa perspectiva crítica de leitura da realidade social”, “capazes de trabalhar com proficiência, visão crítica e de totalidade”, “desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao exercício da criatividade e da crítica como condições indispensáveis para a inserção no mundo do trabalho”.

Percebe-se, no conteúdo acima, a exigência de uma formação crítica, sustentada na construção de conhecimentos para apreensão da realidade social, bem como no desenvolvimento de habilidades e competências para intervir no cotidiano profissional.

Em todos os cursos aparece o compromisso em formar profissionais para construir respostas interventivas, o que supõe um entendimento de que são estas as respostas que, historicamente, têm legitimado a profissão e sua inserção na divisão sócio-técnica do trabalho. Chama a atenção a direção das ações profissionais, pois o exercício profissional precisa ter uma finalidade. Esta direção pode ser identificada nos objetivos de três cursos quando se referem: “contribuir para a viabilização da

participação dos usuários nas decisões que lhe são afetas como cidadãos”; “identificando as várias formas de manifestações da questão social e o desrespeito aos direitos sociais para formular, gerenciar e implementar projetos, políticas e programas que enfrentem tais situações”; “como condições indispensáveis para a inserção no mundo do trabalho”. Em dois cursos a finalidade das ações profissionais perpassa o campo dos direitos sociais, e em um o reconhecimento da profissão passa pela sua inserção do mundo do trabalho.

Os assistentes sociais, a partir do processo de Renovação do Serviço Social brasileiro, vêm construindo um discurso voltado para a defesa da classe trabalhadora, lutando pela garantia dos seus direitos. Essa direção⁵³ tem sido levantada pela categoria profissional nas últimas décadas e aparece em vários documentos e materiais produzidos pelas entidades organizativas, assim como no Código de Ética Profissional e ideologicamente no Projeto Ético-Político Profissional.

No entanto, os assistentes sociais, em muitas situações, usam esta expressão, quase que como um jargão, sem problematizar as condições concretas para sua operacionalização. Por isso que, no processo de formação, esta expressão e este discurso precisam ser colocados em discussão para que os futuros profissionais não saiam reproduzindo um discurso sem entendê-lo em sua essência.

Já foi indicado nesta pesquisa que a expressão “direito a ter direitos” precisa ser problematizada, pois trabalhar na perspectiva do direito não significa romper com a sociabilidade burguesa, até porque a criação dessa expressão é de natureza liberal.

Identifica-se que os objetivos definidos aproximam-se daqueles propostos pelas DC e expressam os conhecimentos necessários que precisam ser apreendidos para o exercício profissional, como fazem os núcleos de fundamentação que congregam dialeticamente um conjunto de saberes que precisam ser ensinados na formação profissional. Não se percebe diferenciação entre as unidades filiadas ou não à ABEPSS no que se refere ao conteúdo dos objetivos da formação.

⁵³ A direção social expressa a construção de um projeto no marco do Serviço Social no Brasil iniciada na transição da década de 1970 à de 1980. “Este período marca um momento importante no desenvolvimento do Serviço Social no Brasil, vincado especialmente pelo enfrentamento e pela denúncia do conservadorismo profissional. É neste processo de recusa e crítica do conservadorismo que se encontram as raízes de um projeto profissional novo, precisamente as bases do que se está denominando projeto ético-político” (NETTO, 1996, p.01).

Entende-se que a forma como os cursos tomam como referência as DC está muito mais para a condição de modelo a ser seguido do que como parâmetro, uma vez que os textos trazem cópias literais do documento.

No material empírico das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, quando indagados sobre a concepção de formação profissional, foi possível, após a leitura e análise das informações identificadas, encontrar três eixos: **formação como contribuição; formação como processo; formação como capacitação**. A partir disso, procedeu-se à análise geral acerca do conteúdo expresso nas falas dos sujeitos.

A formação profissional enquanto **contribuição**, tomando o significado da palavra, pode-se indicar que se trata de um auxílio, de uma influência, de uma colaboração, de uma cooperação para uma determinada finalidade, mas não de um elemento determinante.

Estagiário: A formação contribuiu para que o aluno possa ter uma leitura crítica da realidade social para poder intervir, superando a fragmentação e buscando uma visão de totalidade.

Estagiário: Contribui para a formação do caráter do profissional.

Supervisor de Campo: Contribuir para uma visão crítica da realidade; análise de contexto e de conjuntura; desvelamento da realidade.

Isso pode significar que a formação profissional que se inicia na graduação é um dos canais para habilitar o futuro profissional para exercer uma determinada profissão, mas não de forma exclusiva. Do ponto de vista legal, a graduação é o único canal formal e, sem esta passagem, não é possível obter a certificação, ainda que depois exista a formação continuada e a educação permanente. Referir-se à formação como contribuição pode dar um sentido esvaziado ao seu significado, podendo não passar de uma mera informação.

No entanto, pensar na formação em seu sentido mais amplo, não apenas restrita ao trabalho, ao preparo para desenvolver atividades profissionais, pode sim ser considerada como contribuição, porque está se referindo ao desenvolvimento pessoal e social do sujeito que pode ocorrer em outros espaços não escolarizados. O processo formativo ganha outra interpretação na medida em que considera as diferentes dimensões do sujeito: não só o futuro trabalhador, mas o cidadão, considerando-o em sua integralidade.

Com relação a formação profissional entendida como processo, verificou-se que os apontamentos abaixo representam o entendimento que predominou nos conteúdos expressos nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Estagiário: Se inicia na graduação, mas é um processo contínuo.

Estagiário: Um processo coletivo, mas também pessoal.

Estagiário: Processo formal onde o aluno vai aprender as atribuições profissionais.

Supervisor Acadêmico: Processo que se inicia na graduação. conjunto de ações que são organizadas (ensino, extensão, pesquisa e estágio) que requer um equilíbrio entre teoria e prática.

Supervisor Acadêmico: Processo que também depende do sujeito-aluno.

Supervisor Acadêmico: Processo amplo que perpassa também pelo estágio.

Supervisor Acadêmico: Processo de reflexão.

Supervisor de Campo: Processo de relação entre teoria e prática; de união, junção, de confronto.

Supervisor de Campo: Processo inicial com educação continuada; necessidade de se aperfeiçoar.

Reconhecer a formação profissional enquanto processo, significa entendê-la como uma ação continuada de educação permanente, onde a graduação é a formação inicial, entendida como um espaço de educação institucionalizada. Mas ao longo da vida profissional, o assistente social precisa continuar inserido em processos educativos para compreender e interpretar a realidade social em seu movimento conjuntural e estrutural.

A condição processual da formação profissional possibilita ao estudante em formação o desenvolvimento e construção de um movimento reflexivo que pode levá-lo a apreender os processos sociais, os fundamentos teórico-metodológicos da profissão, a dimensão contraditória das demandas profissionais e a configuração dos espaços sócio-ocupacionais e das políticas sociais. Falar em processo implica falar em construção de conhecimentos, pois a formação pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades que não estão dadas, mas que são exigências para o exercício profissional.

Na revisão da literatura, os autores reforçam a concepção de formação profissional enquanto processo.

Para Silva e Silva (1995, p. 73)

Assume-se uma concepção ampla de formação profissional (...), não podendo esta concepção se reduzir ao momento acadêmico que se passa numa universidade par a graduação ou participando dos centros de pós-graduação. Assim, a formação profissional é entendida como um processo dialético, portanto, aberto dinâmico e permanente.

Para Koike (2009, p. 202), “manter o processo de formação profissional sob permanente e crítica atualização torna-se, cada vez mais, uma necessidade nos diferentes campos profissionais”.

No documento que sintetizou a proposta curricular a partir da revisão curricular, a formação profissional é concebida “(...) como um processo de qualificação teórico-metodológico, técnico e ético-político para o exercício dessa especialização do trabalho coletivo” (ABESS/CEDEPSS, 1996).

É perceptível que os autores imprimam à formação profissional uma direção crítica que não foi proposta na gênese da profissão, mas que é fruto de processos de resistência e da tentativa de romper com o Serviço Social, calcado na perspectiva conservadora. Esta direção crítica pensa a realidade a partir do método crítico-dialético e coloca em questão uma formação domesticada, adestrada, orquestrada com a dinâmica de organização e privatização do ensino superior brasileiro, que mercadoriza a educação e descaracteriza a universidade pública.

Assim, a formação profissional defendida transcende a visão de que se trata de um conjunto de componentes curriculares que preparam o estudante para o exercício profissional, atendendo, sem questionamentos e problematizações, as demandas imediatas e fragmentadas do mercado de trabalho.

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

Acredita-se, portanto, que o potencial crítico que a formação profissional pode assumir não significa um compromisso com a construção de uma nova ordem societária. Como já discutido nesta tese, este compromisso extrapola o objetivo desta profissão na divisão sócio-técnica do trabalho. Nota-se que, nos marcos do capitalismo, nenhuma profissão foi criada para esta finalidade. Assim, entende-se que esta direção emancipatória, dentro de um sistema escolarizado, alcança limites intransponíveis. A profissão não tem a capacidade de concretizar estratégias para a construção de uma nova ordem societária e, insistir neste discurso, pode gerar uma ambiguidade. Na aproximação ao materialismo histórico, ao método crítico-dialético, o Serviço Social brasileiro coloca em questão o capitalismo e sua estrutura. Além disso, o reconhecimento dos fenômenos sociais decorrentes deste modo de produção não significa o estabelecimento de estratégias para supressão da sociabilidade burguesa.

Na fala dos sujeitos, a formação profissional também aparece como capacitação.

Estagiário: Capacitar o aluno para exercer uma profissão; aprender uma profissão e suas concepções teóricas.

Supervisor de Campo: Capaz de formar um profissional propositivo, crítico que rompa com as práticas conservadoras.

O termo capacitação está relacionada a habilidades e competências. No dicionário, capacitar significa ficar ou se tornar apto; fazer com que alguém se torne hábil; habilitar-se.

Não é objetivo desta pesquisa apresentar de forma aprofundada as diferentes concepções de competência e habilidade⁵⁴. O que se pretende é entender a apropriação que os assistentes sociais, no exercício profissional e no processo formativo, fazem destas concepções e como isto repercute no estágio e no processo de supervisão.

Estas expressões aparecem nas discussões jurídicas, na educação e também do mercado de trabalho, podendo assumir conotações diversas, a partir dos fins estabelecidos. Em que pese as diferentes interpretações existentes, identificam-se alguns elementos comuns na definição do que seja competência e habilidade,

⁵⁴ Para aprofundar essa questão ler Perrenoud (1999), Azevedo e Rowell (2009), Ramos (2001), Zarifian (2001) que fazem esta análise.

como por exemplo: a mobilização de um conjunto de conhecimentos necessários para intervir numa dada realidade social a fim de modificá-la e, ou, resolver os problemas e as situações que se apresentam no cotidiano.

Os autores compreendem que a noção de competência é mais ampla e engloba as habilidades, como se verifica na produção de Azevedo e Rowell (2009, p. 92), para os quais competência é

(...) a capacidade, desenvolvida pelo sujeito, de mobilizar, articular e aplicar intencionalmente conhecimentos (sensoriais, conceituais), habilidades, atitudes e valores na solução pertinente, viável e eficaz de situações que se configurem problemas para ele. Já habilidade é um saber fazer, um conhecimento operacional, procedimental, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, induções, deduções, aplicações, transposições.

Para Zarifian (2001, p. 18-19) “A competência é a conquista de iniciativa e de responsabilidade sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta”. Isso pressupõe o acionamento de conhecimentos, capacidades, aptidões e atitudes para lidar com situações apresentadas nos espaços de trabalho a fim de solucioná-las.

No campo da educação, a apropriação do termo competência deu-se à luz de uma concepção neoliberal, fundamentada numa racionalidade tecnicista e instrumental do currículo. A chamada “Pedagogia por Competências” foi introduzida nas escolas e nas empresas com o objetivo de

(...) ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimentos para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em relação a inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 438).

O Ensino Superior também opera nesta tendência e concretizou esta proposta no processo de mudança dos currículos mínimos para o de diretrizes curriculares, ao propor uma reorganização do processo pedagógico não focando mais nos conteúdos e disciplinas, mas nas competências a serem desenvolvidas, como um direcionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Por isso, alguns elementos foram incorporados no roteiro das diretrizes curriculares dos cursos, como o perfil do egresso e as competências gerais e específicas.

Esta tendência, orquestrada pelos organismos internacionais, imprime uma lógica mercantil e empresarial à universidade na medida em que estimula não o processo, mas o resultado do processo formativo.

O propósito é compatibilizar o ensino superior com a financerização da economia, fazendo com que as descobertas científicas e o seu emprego na produção se tornem meios de obtenção de lucros excedentes, o que justifica a orientação de submeter a universidade aos interesses empresariais, explícitas nas políticas de ciência, tecnologia e inovação, em tempos de mundialização do capital presidida pelas finanças (IAMAMOTO, 2014, p. 625).

O que se verifica, então, a partir dos determinantes apontados por lamamoto (2014) é que no ensino superior ocorreu uma transição na organização do processo pedagógico: o foco no conhecimento teórico foi substituído pelo foco nas capacidades instrumentais, desconsiderando as mediações necessárias para o ensino teórico-prático.

Nas Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social, procura-se fazer uma ressignificação do termo competência, até porque dele não se pode prescindir. Preconiza-se uma formação profissional calcada nas direções teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que se expressa no aprendizado e desenvolvimento de competências e habilidades. Definem-se diretrizes e metas da formação profissional, quais sejam:

a formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país; compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para ao enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado (ABEPSS, 1996).

A questão das habilidades e competências está presente na formação e no exercício profissional, mediadas tanto pelas requisições sociais institucionais,

como também pelas atribuições e competências definidas na legislação de regulamentação da profissão, a exemplo dos artigos 4 e 5 da Lei nº 8.662/93.

Assim, a compreensão que se gesta é a de que, mesmo que não se possa transcender à lógica das competências, devido ao próprio estatuto de assalariamento e aos condicionantes impostos pelo mundo do trabalho, plasma-se no Serviço Social uma concepção de formação profissional que busca superar o saber-fazer. Desse modo, o estatuto normativo-jurídico da profissão revela e indica um conjunto de conhecimentos particulares e especializados que subsidia a construção de respostas profissionais às demandas concretas que se apresentam ao cotidiano profissional. Como afirmou Iamamoto (2012), é claro que o estatuto normativo-jurídico não garante a realização plena do conteúdo da legislação, além das condições objetivas de trabalho, também existem as condições subjetivas que provocam rebatimentos diretos nas respostas profissionais. Ou seja, existe um sujeito profissional que interpreta, que qualifica, que analisa, que reage, que mobiliza saberes assim como existem as determinações conjunturais e estruturais da realidade social concreta. No entanto, o texto legal pauta o debate acerca das competências e habilidades profissionais, inclusive para que as mesmas sejam interpretadas como construções históricas, marcadas por um tempo histórico e circunstâncias dadas que não estão fadadas à perenidade.

A concepção de competência no Serviço Social também não é unívoca, pela própria condição polissêmica do termo, mas evidencia-se uma interpretação balizada numa perspectiva histórica do conhecimento que leva a um cuidado em não reforçar o utilitarismo que incorpora um discurso de competência, focado nos modelos e nos parâmetros de atuação profissional⁵⁵.

Para Torres (2006, p. 221) competência

(...) é a capacidade que o assistente social tem de demonstrar seus conhecimentos, seu aprendizado para lidar com as demandas de atendimento presentes em seu cotidiano profissional (...) capacidade que o

⁵⁵ Assiste-se uma tendência na profissão de produzir parâmetros de atuação profissional, a exemplo do campo da saúde e da assistência social. Ainda que se considere esta iniciativa como uma exigência e necessidade, pautadas pelos profissionais diante das fragilidades acadêmica, da incompreensão do que faz o profissional, entende-se que, mesmo que o objetivo seja fortalecer e esclarecer o aparato jurídico-normativo, isso pode conduzir a um reforço de que o conhecimento técnico e instrumental é determinante para o exercício profissional. O CFESS vem tematizando esta questão, produzindo materiais diversos, dentre os quais destacam-se os parâmetros de atuação profissional em determinadas áreas e as discussões das atribuições privativas.

assistente social tem de estabelecer relacionamentos e relações interpessoais.

No processo formativo, particularmente durante a experiência de estágio, o estudante é instigado a desenvolver capacidades que se expressam no desenvolvimento de competências e habilidades profissionais. Esta capacidade é exigida tanto no espaço acadêmico como no campo de estágio. Pode ser identificada no conteúdo das falas dos sujeitos, tanto em relação aos objetivos do estágio, como em relação à concepção de formação profissional como já foi apresentado anteriormente. Outras concepções apresentadas pelos sujeitos acerca da formação profissional também explicitam esta projeção, ainda que não usem o termo capacitação.

Estagiário: Compreender as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política.

Estagiário: Ser um bom profissional para atender o público.

Estagiário: A formação desconstrói os padrões, as bases construídas e permite através do ensino, pesquisa e extensão que o aluno saia capacitado para o exercício profissional.

Supervisor de Campo: Formar para intervir no cotidiano com os usuários.

Desse modo, entende-se que, afirmar que a formação profissional possibilita o desenvolvimento de capacidades – competências e habilidades –, embora seja uma tendência histórica na profissão porque está diretamente relacionada à sua legitimidade e à complexidade de seu exercício, não lhe confere um estatuto de criticidade e um aporte teórico capaz de colocar a realidade social em questão. Esta delegação não está dada, mas precisa ser construída pelos sujeitos profissionais tanto na formação inicial como na continuada e permanente.

Quanto ao perfil do egresso dos cursos de Serviço Social, identificou-se:

Quadro 17 – Perfil do egresso

PERFIL DO EGRESSO

Profissional que atua na malha dos serviços sociais, formulando e implementando propostas para sua expansão e desenvolvimento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social. Profissional capacitado para ser gestor, de forma a saber planejar, gerir e administrar serviços sociais. Profissional habilitado para intervir através do uso adequado de estratégias, instrumentos e técnicas na relação direta com a população usuária de serviços sociais.

A necessidade de um profissional generalista em sua formação intelectual e cultural munido de um acervo de informações, capaz de apresentar propostas inovadoras e criativas em seu campo de trabalho; A necessidade de um profissional com capacidade para promover o exercício da cidadania e a participação dos usuários do Serviço Social na definição, formulação e controle das políticas sociais; A necessidade de um profissional capaz de elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social, assim como capaz de administrar benefícios e serviços sociais, prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública e privada, e aos movimentos sociais; Necessidade de um profissional imbuído da atitude investigativa, capaz de proceder a uma leitura crítica da realidade social sobre a qual atua.

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

Profissional dotado de formação intelectual, cultural e 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.

Profissional habilitado para intervir através do uso adequado de estratégias, instrumentos e técnicas na relação direta com a população usuária de serviços sociais.

a) formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e pró-ativa no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho;

b) compreensão dos pensamentos clássicos e contemporâneos, da atual conjuntura nacional, e das formas de organização e expressão da sociedade civil, de forma a articular a profissão com a realidade;

c) compromisso com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social;

d) gestão de programas e projetos que materializam as políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e de movimentos sociais;

e) articulação das políticas sociais: saúde, criança e adolescente, idoso, habitação popular, meio ambiente, educação, pessoas com deficiência, assistência social;

f) formulação de propostas para enfrentamento à questão social, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais.

Formação generalista e crítica a partir da adequada e rigorosa fundamentação teórico-metodológica que o capacite a pensar/projetar/intervir nas manifestações da "questão social" que se colocam como demandas cotidianas e representam importantes desafios a serem superados pelas respostas profissionais. O processo de elaboração dessas respostas deve estar balizado pelos princípios fundamentais expressos pelo Código de Ética Profissional, reafirmando o compromisso do profissional com a sua condição de sujeito histórico que no curso do exercício profissional compartilha da construção de outras formas de sociabilidade e de relações sociais. E, para isso deve ser capaz de: apreender criticamente a natureza dos processos sociais, assentado na perspectiva da totalidade; analisar o movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo

as particularidades do desenvolvimento do modo de produção capitalista no país; apreender e redimensionar o significado sócio-político da profissão, evidenciando formas potenciais de ação nele contidas;; desenvolver de modo sistemático atividades investigativas que possibilitem ampliar a compreensão dos aspectos particulares da realidade profissional em que se insere; desenvolver postura autônoma na produção e divulgação de conhecimentos e na explicitação de resultados da investigação e da atuação profissional, sem infringir seus referenciais legais e éticos.

Fonte: Dados do levantamento de informações disponibilizadas nos projetos pedagógicos dos cursos no período de 2014-2015.

Existe uma interconexão e uma relação dinâmica e dialética entre a concepção de formação e o perfil profissional, ou seja, na medida em que se constrói e define um projeto de formação, pensa-se nos conhecimentos que precisam ser ensinados para que o futuro profissional qualifique-se, assim como o pensar sobre as capacidades que o profissional precisa desenvolver para exercer a profissão, remete à direção do projeto formativo a que este será submetido.

O estudo dos perfis apresentados possibilitou identificar tendências que estão relacionadas às concepções de formação profissional apresentadas nos documentos e pelos sujeitos. As tendências transitam entre competências analíticas e investigativas e as atribuições e competências fundamentadas no estatuto jurídico-normativo da profissão e também exigidas pelo mercado de trabalho.

Sobre as competências analíticas e investigativas espera-se que o profissional apossado de uma formação intelectual, teórica e ética seja capaz de pensar a realidade e de tomar a questão social como ponto de partida para esta análise.

Outra tendência é a que espera do futuro profissional que ele esteja qualificado para planejar, implementar e avaliar as políticas sociais enquanto estratégias de enfrentamento das expressões da questão social com capacidade crítica e propositiva no atendimento direto aos usuários. Expectativa que corresponde ao que está determinado nas diretrizes curriculares do curso, inclusive reproduzindo trechos contidos no documento.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do curso, o perfil do bacharel em Serviço Social esperado é de um

profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (ABEPSS, 1999, p. 01).

Tal tendência apresentada nos projetos pedagógicos, expressa o perfil que tem sido requerido pelas instituições empregadoras – gestão e implementação de políticas sociais – assim como se relaciona com as competências e habilidades profissionais apresentadas na lei de regulamentação da profissional, priorizando uma formação generalista.

Os cursos tomam como referência, para compor o perfil do egresso, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, o Código de Ética Profissional e a Lei de Regulamentação da Profissão.

Seria ingênuo pensar que todos os assistentes sociais têm esse posicionamento e comprometimento, embora na análise dos projetos pedagógicos a tendência em seguir as normativas da profissão e a direção social construída concretize-se. Os projetos pedagógicos dos cursos sinalizam a preocupação formal com a direção social a que se propõe o projeto de formação do Assistente Social.

Analisar o currículo das escolas a partir dos documentos legais possibilita um retrato, mas não o conhecimento real de como este currículo se manifesta, o qual só será possível conhecendo a organização do trabalho pedagógico. Em se tratando do estágio e da supervisão, seria preciso conhecer como o processo de supervisão é construído, como se dá o planejamento dessa atividade e as condições de trabalho dos supervisores para realizar o acompanhamento do estágio, como será apresentado no próximo tópico.

4.5 O PROCESSO DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO: OS REGULAMENTOS DE ESTÁGIO DOS CURSOS E A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS

Neste tópico, apresentam-se os regulamentos dos cursos a fim de demonstrar os dados referentes à organização do processo de supervisão que possam adensar e esclarecer as informações já disponibilizadas nesta pesquisa. Combinando estes dados com as falas dos sujeitos, foi possível construir aproximações acerca da instrumentalidade da supervisão.

A apresentação e a análise dos dados foram organizadas a partir dos seguintes elementos: concepção de supervisão (acadêmica e de campo) de estágio; atribuições e competências dos sujeitos; processo de acompanhamento e avaliação do estagiário.

Quadro 18 – Informações sobre a supervisão de estágio extraídas do PPP dos cursos

SUPERVISÃO DE ESTÁGIO

-Entende-se por Supervisão de Estágio a orientação, o acompanhamento e a avaliação do estagiário no decorrer de suas atividades, pelo supervisor acadêmico e pelo supervisor de campo na modalidade direta.

-O supervisor de Campo deve apresentar o plano de atuação à unidade de ensino incluindo sua proposta de supervisão, no momento de abertura de campo de estágio;

-O supervisor de campo, o supervisor acadêmico e o estagiário deverão construir Plano de Estágio onde constem os papéis, funções, atribuições e dinâmica processual da supervisão, no início de cada ano letivo.

-A definição do número de estagiários a serem supervisionados deve levar em conta a carga horária do Supervisor de Campo, as peculiaridades do campo de estágio e a complexidade das atividades profissionais, sendo que o limite máximo

não deverá exceder 1(um) estagiário para cada 10 (dez) horas semanais de trabalho.

-A supervisão acadêmica será realizada por docentes atendendo grupos com no máximo 15 alunos.

-Os supervisores de campo e acadêmicos deverão manter constante diálogo visando a qualificação do estudante durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão, em conformidade com o plano de estágio, bem como outras atribuições dispostos no Regulamento de Estágio Supervisionado em Serviço Social.

- A supervisão do Estágio em Serviço Social será realizada por meio de orientações individuais e/ou coletivas

-A Unidade de Ensino, Coordenação de Estágio, deverá fornecer, ao final de cada ano letivo, Declaração de Exercício de Supervisão de Estágio para o discente.

Fonte: Dados levantados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos no período de 2014-2015.

Dos quatro cursos, três possuem um capítulo próprio no regulamento para apresentar a supervisão. Aqueles que não apresentam capítulo próprio no regulamento de estágio, não se pronuncia a respeito do processo de supervisão em nenhum momento no PPP.

Os cursos apontam a supervisão como a orientação, acompanhamento e avaliação do estagiário no decorrer do processo, realizada pelo Supervisor Acadêmico e pelo Supervisor de Campo⁵⁶. Apontam a necessidade de os supervisores estarem inscritos no CRESS assim como devendo fazer parte do quadro funcional das instituições.

O conteúdo expresso em grande parte dos regulamentos tem como base a legislação, em especial a Resolução nº 533/2008, reconhecendo que a supervisão

⁵⁶ Nem todos os cursos se referem a esses supervisores usando essa terminologia. Isso depende em algumas situações das normativas e orientações da própria IES.

deverá ocorrer de forma direta. Detalham que os supervisores acadêmicos deverão supervisionar grupos de até quinze alunos e os supervisores de campo, levando em conta sua carga horária de trabalho, deverão supervisionar um estagiário para cada dez horas semanais de trabalho.

Com isso, evidencia-se que, embora nem todos os regulamentos de estágio façam referência direta à PNE e à resolução que trata da supervisão direta de estágio, todos se fundamentam em seus conteúdos, principalmente em relação à necessidade da supervisão ser direta e do número de estagiário a ser supervisionado.

Com relação à definição da supervisão, três regulamentos de estágio a descrevem, considerando-a como o processo de orientação, acompanhamento e avaliação do estagiário no decorrer do estágio supervisionado, não fazendo distinção entre supervisão de campo e supervisão acadêmica. A diferença aparece na forma de realizar e organizar a supervisão de campo e acadêmica, mas não em sua definição.

Quando questionados sobre a concepção de supervisão de estágio, as respostas dos sujeitos versaram, majoritariamente, sobre três eixos: *supervisão como momento-espaco-lugar; supervisão como processo; e supervisão como orientação*. Destaca-se que na revisão de literatura, a concepção de supervisão de estágio apresentada pelos autores também perpassou por estes eixos.

A compreensão apresentada pelos sujeitos acerca da supervisão de estágio como **momento** remete ao próprio entendimento do estágio como momento, por se tratar (o estágio) de uma atividade que precisa ser realizada num determinado período da graduação conforme o projeto pedagógico do curso e com uma carga horária mínima a ser cumprida, conforme a legislação estabelece.

Estagiário: A supervisão é o momento de visualizar o trabalho do assistente social e ter aquele modelo para seguir.

Estagiário: É o momento de ter respostas, de recebe um feedback, de ser avaliado par poder melhorar.

Estagiário: Momento de solidariedade entre o supervisor e o estagiário. O profissional já tem seu diploma e disponibiliza seu tempo, o espaço onde atua para que o acadêmico conviva com o cotidiano profissional.

Estagiário: Momento de troca e de aprendizado.

Estagiário: Momento para conhecer o funcionamento do espaço de trabalho.

Supervisor de Campo: Momento onde o profissional tem um contato mais intenso com o processo formativo.

Supervisor de Campo: Momento de esclarecimento, de questionamento, de discussão sobre o que foi observado tanto em relação ao exercício profissional quanto em relação às relações de poder existentes na instituição.

No entanto, considerar a supervisão como momento pode sugerir que se trata de uma atividade que ocorre de forma assistemática e pontual. Pode também reforçar a lógica instrumental e controlista da supervisão, sugerindo que esta atividade não precise de planejamento e de uma sistematização. Pode-se supor que não há periodicidade definida para a realização desta atribuição profissional, podendo ser realizada no improviso e de forma espontânea. O que leva a pensar, também, que a supervisão não seja reconhecida como atribuição profissional e que ocorre de acordo com as necessidades dos estagiários, como se o supervisor não tivesse uma proposta para a condução.

Uma outra preocupação que emerge é que, se for tomado o significado do termo *momento* no dicionário, conduz-se a ideia de espaço, instante, circunstância apropriada, ocasião oportuna, curta duração. Assim, a supervisão como momento implica num ensino do exercício profissional através do modelo e da repetição de ações profissionais por se tratar de uma atividade desenvolvida como um fim em si mesma, com ênfase no treinamento.

No âmbito da formação profissional, esta concepção pode remeter a um entendimento de que o ensino do exercício profissional encontra espaço no processo de supervisão (acadêmica e de campo). Ou seja, o aluno, através de sua experiência de estágio e com a dupla supervisão, vai aprender a profissão e se aproximar da realidade social. Neste sentido, o estágio também é o momento privilegiado para materializar tal objetivo, reconhecido como atividade exclusiva. Mais uma vez, a discussão da transversalidade do ensino do exercício profissional fica comprometida. É como se a supervisão garantisse, por si só, no decorrer do estágio, um lugar para a discussão e ensino do exercício profissional.

Isso fica evidente em outras concepções apresentadas pelos sujeitos:

Supervisor de Campo: Espaço de trocas onde o estagiário apresenta seus anseios, questionamentos e inseguranças.

Supervisor de Campo: Espaço de inserção do aluno para conhecer a realidade social.

Na revisão de literatura, foram localizadas algumas concepções de supervisão que podem conduzir a um pensamento ambíguo, pois ao mesmo tempo em que tratam a supervisão como momento, espaço, local, abordam-na como processo.

Compreendida como espaço afirmativo de formação, a supervisão de estágio tem como matéria-prima, para o supervisor, o processo de aprendizagem, que vai se afirmando diante da intencionalidade, da orientação, do acompanhamento sistemático e do ensino, na perspectiva de garantir ao aluno o desenvolvimento da capacidade de produzir conhecimentos sobre a realidade com a qual se defronta no estágio e de intervir nessa realidade, operando políticas sociais e outros serviços (LEWGOY, 2009, p. 120).

Ao ser concebida como atividade indissociável do estágio, articulada ao projeto profissional, a supervisão é configurada como lugar que permite uma reflexão sistemática que busca apreender os processos sociais para além de sua aparência imediata. Os encontros periódicos constituem condição indispensável à sua realização na perspectiva de construir e manter espaços de problematização, reflexão e síntese (GUERRA; BRAGA, 2009, p.544).

O que se quer ressaltar é que a supervisão não tem sido suficientemente problematizada, do ponto de vista da concepção pedagógica de ensino-aprendizagem que sustenta.

A tendência em considerar a supervisão como **processo** tem se expressado, nas últimas décadas, como uma tentativa de repensar o exercício profissional em sua totalidade, apreendendo sua dupla dimensão – analítica e interventiva. Ao reconhecer a complexidade das ações profissionais, as atribuições e requisições ganham outro sentido, que tenta superar uma imagem socialmente construída da profissão, a qual traduz a concepção de que o profissional desenvolve suas ações de forma repetitiva, mecânica, burocrática e coercitiva, sendo na maioria das vezes, o tradutor da instituição que o requisita.

Supervisor Acadêmico: Processo de síntese.

Supervisor de Campo: Processo de avaliação e orientação a partir da dinâmica institucional e das ações profissionais do cotidiano.

Supervisor de Campo: Processo dialético que contribui na formação do aluno e do supervisor de campo.

Ao considerar a supervisão – atribuição privativa do assistente social – como processo, caminha-se em consonância com que a PNE e a Resolução nº 533 de 2008 preconizam, na medida em que enfatizam que, para desenvolver essa atribuição profissional, é preciso determinadas qualificações e uma formação específica, isto é, a graduação em Serviço Social.

Mas, o que se entende por processo?

Uma ação continuada, ou seja, pressupõe a realização contínua de uma atividade, de ações que se desenvolvem com certa regularidade e sistemática visando obter um determinado resultado. Falar em processo é falar em desenvolvimento, processamento, o que se presume também planejamento e conhecimentos mediatizados para materializar esse conjunto de ações.

Grande parte dos autores que produzem sobre estágio e supervisão conceituam a supervisão como processo.

A supervisão de estágio é um processo complexo, que supõe apreensão da realidade concreta da sociedade, da formação, da universidade, do campo, do acadêmico e do processo de ensino-aprendizagem. Deste ponto de vista, é um espaço de ensino-aprendizagem, momento de vivenciar a reflexão, o questionamento e de incorporar a teoria numa dimensão pedagógica; é um espaço do qual supervisor e supervisionado se beneficiam por experienciarem um ambiente educacional por excelência (LEWGOY, 2009, p.133).

(...) um processo que é parte integrante do projeto de formação profissional, seus pressupostos, princípios, orientação teórico-metodológica e direção social devem ser buscados nas Diretrizes da Formação Profissional dos assistentes sociais e em outros componentes do projeto ético-político profissional (GUERRA e BRAGA, 2009, p.543).

Outros autores qualificam esse processo, chamando-o de educativo e ou pedagógico.

Acrescido do termo educativo, a expressão tem seu significado expandido porque passa a referir-se a um processo amplo que engloba o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, ou seja, um processo permanente.

O processo educativo não se refere necessariamente ao processo de escolarização formal, embora o englobe. A referência da supervisão como processo educativo aparece nas produções de duas pesquisadoras.

Para Gouvea (2008, p. 63),

a supervisão, portanto, consiste num processo educativo, que visa capacitar o supervisionado para o saber fazer profissional. É bom lembrar que esse aprendizado não consiste em 'repetir experiências' mas, consiste em formar para pensar, para perceber e interpretar a realidade social como pressupostos par uma intervenção profissional competente.

Pinto (1997, p. 175) afirma que

(...) a supervisão tomada como processo educativo, o aluno utiliza a linguagem como instrumento para traduzir os significados que atribui a si mesmo, enquanto sujeito, e à prática profissional. Ao mesmo tempo, estabelece significativas relações entre aquilo que lhe é próprio e o que encontra na realidade objetiva da prática.

Percebe-se no conteúdo das citações, que as autoras referem-se muito mais ao processo pedagógico em curso no decorrer da formação, que pressupõe um processo de ensino-aprendizagem. Utilizam a expressão 'processo educativo' como sinônimo de processo pedagógico. Em algumas produções, as autoras usam estas expressões indistintamente. Estes processos estão implicados, pois todo processo pedagógico é um processo educativo, uma vez que se espera que os processos de ensino-aprendizagem empreendidos nos espaços formais, além de conhecimentos acadêmicos, priorizem conhecimentos para a vida, para o a constituição dos sujeitos. É o que ocorre com a experiência de estágio que também é uma experiência pessoal, pois permite desenvolver habilidades para além daquelas requisitadas para o exercício profissional.

O processo pedagógico remete à escolarização e conseqüentemente ao processo de ensino-aprendizagem porque expressa um fazer pedagógico, envolvendo sujeitos como o aluno e o professor/supervisor. Tal processo está inserido num sistema regular de ensino, com tempo definido e espaço demarcado, embora o extrapole.

O ensino-aprendizagem não apenas se inscreve nos ritmos espaço-temporais, mas deve configurar-se, antes de tudo como ensino-aprendizagem das vivências de tempo e espaço numa coerência racional, em que se constitua de modo ativo, sob o domínio da consciência e da vontade, de forma a atribuir-se aos instantes decisórios sua maior força de determinações. (...) Os tempo-espacos da educação não são os da duração física absoluta, mas os de seres humanos em sociedade, num sistema de relações vividas em intensidade, ritmos e abrangência variáveis (MARQUES, 2000, p. 97).

Os sistemas formais de ensino possibilitam tempo e lugar específicos para a aprendizagem, onde se oportunizam situações educativas em espaços pedagógicos penetrados de finalidades. As relações pedagógicas expressam-se colocando em movimento uma série de elementos, dentre eles: a dinâmica e organização curricular, o calendário e a programação das ações, as metodologias de ensino, as condições objetivas e estruturais do ensino e do trabalho pedagógico assim como as projeções e expectativas dos sujeitos, de sua bagagem cultural, intelectual e emocional.

Como afirma Santana (2010, p. 02),

enquanto processo pedagógico deverá estar voltado para a preocupação com a aprendizagem, organizar-se de modo a favorecer este processo e direcionar suas atividades tendo em vista os objetivos da formação profissional. Isso exige conhecer e estar em sintonia com o projeto pedagógico e em constante interlocução com a unidade de ensino.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem pressupõe um fazer pedagógico que não se refere apenas a um espaço geográfico definido e a um grupo de pessoas, mas a um conjunto de relações que se estabelecem entre os sujeitos, intermediados por um currículo.

No que se refere a supervisão, Toledo (1984, p. 74) pontua que

(...) a supervisão em si é uma tarefa pedagógica, de natureza educativa, portanto deve se respaldar numa concepção de educação. Tanto quanto a profissão, a educação não é neutra, e contém uma visão de homem e mundo que, logicamente, deve ser a mesma que orienta a concepção de profissão.

Dessa forma, a supervisão no âmbito educacional só faz sentido se inserido num projeto de formação. Por isso, a supervisão, particularmente a supervisão de estágio, não é o processo de ensino-aprendizagem em si, mas uma atividade que se caracteriza por um fazer pedagógico podendo trazer implicações no processo de ensino-aprendizagem.

A supervisão de estágio, enquanto componente integrador do processo formativo, em decorrência da exigência do estágio supervisionado, também é processo porque não é um ritual de passagem que se faz à vida profissional sem condução reflexiva. A aprendizagem através da mera observação de fazeres

profissionais pontuais e rotineiros não conduz ao processo de construção de conhecimento que possibilita elaboração de sínteses.

A supervisão de estágio que se reivindica é aquela norteada por uma concepção de ensino-aprendizagem focada na processualidade e num sentido crítico e problematizador da realidade e do processo formativo, até porque coexistem diferentes abordagens sobre este processo, que podem ou não fomentar uma postura investigativa e analítica. Estes elementos desencadeadores contribuem para o entendimento da supervisão não como espaço, momento, lugar.

Nota-se que, até aqui, não se analisou a concepção de supervisão de campo e de supervisão acadêmica separadamente. Isso porque entende-se que a concepção tanto de uma como de outra deve ter a mesma direção, pois ambas são carregadas de um fazer pedagógico e implicadas em um processo de ensino-aprendizagem, o que não significa dizer que as atribuições desses sujeitos profissionais sejam as mesmas. Nota-se, porém, que a matéria-prima do processo de supervisão deva debruçar-se sobre o exercício profissional, sua complexidade limites e possibilidades. Essa questão será tratada em outro tópico.

Outra forma indicada pelos supervisores é a da supervisão reconhecida como orientação.

Estagiário: Orientação do estagiário para que ele saiba o que precisa ser feito no campo.

Estagiário: Orientação, acompanhamento, esclarecimento de dúvidas, de discussão para explicar as respostas construídas pelo profissional.

Supervisor de Campo: Orientar e acompanhar o estagiário.

Supervisor Acadêmico: Orientação e acompanhamento. Estar junto, não apenas ficar observando, mas acrescentar no processo formativo do aluno.

Entender a supervisão como orientação não é algo próprio do Serviço Social. Na educação, a função do supervisor sempre esteve atrelada ao processo de acompanhamento, ainda que no decorrer do percurso histórico, tenha assumido objetivos diferenciados voltados muito mais para a fiscalização e para o controle do que para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos em sua totalidade. Mas, independente do conteúdo e formato, o exercício da supervisão exige um profissional experiente e qualificado, para realizar o acompanhamento das ações desenvolvidas pelos sujeitos em formação.

No Serviço Social, na esteira deste raciocínio, a orientação tornou-se, portanto, uma condição *sine qua non* do processo de supervisão de estágio, na medida em que exige do supervisor, seja ele acadêmico ou de campo, um direcionamento, não como modelo, mas como fundamento para aprender a profissão, suas requisições e competências.

Por se configurar como fazer pedagógico, a supervisão requer dos profissionais que os mesmos construam estratégias e mecanismos de acompanhamento para orientar e avaliar o desempenho do estagiário. Esta tem sido inclusive uma requisição, por parte da instituição formadora, ao supervisor de estágio na execução da supervisão direta. Assumir a supervisão de estágio de um aluno supõe apropriação, por parte dos supervisores de campo e acadêmico, da proposta pedagógica do curso e o estabelecimento de um contrato pedagógico, expresso no plano de estágio. Guerra e Braga (2009, p. 543), nesta perspectiva, indicam a necessidade do planejamento da supervisão, entendida “(...) como atividade sistemática que tem de ser organizada por meio de processos interativos para a aproximação entre os sujeitos envolvidos”.

Identificar a supervisão como orientação remete também a reconhecer as necessidades trazidas pelo estagiário. Na medida em que o estágio oferece um conjunto de experiências ricas, complexas e diversificadas para que estudante possa construir uma trajetória e elaborar sínteses e referenciais reflexivos que lhe permitam interpretar as situações apresentadas, a supervisão possibilita abrir caminhos e significados para que ele aprenda a dar sentido àquilo que vivencia e aprende.

O processo de supervisão pode, pela sua validade formativa, instigar o estagiário a suspender temporariamente o cotidiano marcado pela imediatividade e superficialidade na medida em que foca na problematização, na reflexão da realidade social onde o singular se universaliza e a universalidade se singulariza.

Não há uma boa aprendizagem sem uma supervisão adequada. Supervisão entendida também como orientação.

4.5.1 ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS DOS SUJEITOS: INTERFACE COM OS MARCOS LEGAIS

Em relação às atribuições e competências dos sujeitos envolvidos diretamente no processo de estágio e de supervisão, percebeu-se que estão vinculadas às orientações consoantes nas seguintes legislações: Lei nº 11.788/2008 e a Resolução do CFESS 533/2008, conforme indicado na PNE.

Para a análise das atribuições dos supervisores de campo e acadêmico, identificou-se os elementos comuns implicados em suas atribuições, assim como as possíveis relações entre suas atribuições e as mediações construídas para fortalecer esta relação. Depois, apresentou-se as particularidades das atribuições e as questões que se põem no processo formativo.

Uma atribuição que aparece repetidamente nos regulamentos, tanto para o supervisor de campo quanto para o supervisor acadêmico, é a **orientação, acompanhamento e avaliação de desempenho do estagiário** em conformidade com o plano de estágio. O plano de estágio aparece como o eixo norteador do processo de supervisão, bem como das atividades que serão desenvolvidas pelo estagiário nos campos de atuação. Configura-se em um contrato pedagógico construído pelos sujeitos-supervisores e estagiário que dará o direcionamento da experiência do estágio vivenciado.

A definição destas atribuições comuns revela a natureza pedagógica da supervisão considerando o estágio como atividade obrigatória educativa que precisa de um acompanhamento sistemático. Entende-se isto como uma conquista no processo formativo dos assistentes sociais, pois como se viu no primeiro capítulo desta tese, a supervisão inicialmente era desenvolvida exclusivamente pelo supervisor de campo e foi somente com o currículo de 1982 que a supervisão acadêmica emerge como necessidade e passa a ser executada na perspectiva da supervisão direta.

As atribuições também revelam e reforçam a supervisão como atribuição privativa do assistente social, ou seja, como inerente ao seu trabalho profissional e de sua responsabilidade. Interpreta-se esta questão como um avanço na medida em que estrategicamente coloca-se em discussão dos saberes e os fazeres do profissional em um contexto de desregulamentação e precarização das condições de trabalho, garantindo assim um acompanhamento efetivo.

Outro avanço que se identifica é em relação à concepção de supervisão direta. Fica nítido nas atribuições dos supervisores que a mesma deve ocorrer de forma direta e sistemática, devendo ser planejada por todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Como elemento comum, também se destaca a relação entre os sujeitos. As atribuições supõem um diálogo permanente entre os supervisores para a garantia de uma supervisão qualificada. Esta relação também revela uma concepção de ensino-aprendizagem pautada na interação, na troca, na partilha. A PNE pronuncia-se a este respeito quando trata da importância do acompanhamento conjunto

com objetivo de aproximar supervisores acadêmicos da realidade vivenciada pelo estudante no campo de estágio, bem como para viabilizar a elaboração de estratégias conjuntas entre supervisores de campo e acadêmico para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizado (ABEPSS, 2010, p. 34).

A partir da análise das atribuições dos supervisores, identificam-se também funções de ***cunho pedagógico*** e de ***cunho administrativo***.

Entende-se por funções de cunho administrativo aquelas que priorizam o controle normativo-burocrático do processo de supervisão de estágio. Diz respeito à organização do trabalho do supervisor (campo e acadêmico) para que possa gerenciar seu tempo para realizar a supervisão; controlar a frequência do estagiário; definir os horários e dias para a realizar o estágio e a supervisão; tomar ciência dos termos e contratos de estágio; apresentar as normas institucionais os programas da disciplina; aferir uma nota e ou conceito que traduza o desempenho do estagiário; definir prazos para entrega de trabalhos acadêmicos ou atividades exigidas no campo de estágio, dentro outras; definir o número de estagiários que serão supervisionados; definir prazos para entrega de documentação e atividades avaliativas; encaminhar à coordenação de estágio o calendário das supervisões, o controle da frequência; efetuar o controle e o registro da frequência e das notas dos estagiários, comunicar à coordenação de estágio o número de vagas disponíveis.

Por funções de cunho pedagógico entendem-se aquelas que, sem menosprezar as de cunho administrativo, transcende-as. Situam-se em um contexto mais amplo da supervisão para além de seus aspectos normativos.

A dimensão pedagógica desta função leva em consideração os múltiplos determinantes do trabalho profissional: os saberes e competências profissionais, o

preparo teórico-prático, mas também os objetivos do trabalho, suas condições objetivas, as relações sociais construídas e determinadas pela sociabilidade burguesa. O pedagógico deve estar arrimado no trabalho dos supervisores para não perder a direção ético-política projetada no processo formativo do assistente social. São funções que primam pelo questionamento, pela problematização, pela reflexão necessitando do desenvolvimento de habilidades intelectivas capazes de abstrair e reconstruir mediações. Afirmar que a supervisão tem um conteúdo pedagógico significa considerá-la como campo privilegiado, mas não exclusivo, de construção de sínteses, de produção, mobilização e transformação de saberes e conhecimentos que podem levar a construção da unidade teoria-prática.

Ao analisar as atribuições desta forma, pretende-se afirmar que a supervisão, enquanto processo formativo, supõe o desenvolvimento de ações que tem uma dupla natureza, pedagógica e administrativa, a qual reflete o modo como o exercício profissional materializa-se nos diferentes campos sócio-ocupacionais, inclusive na docência. No entanto, estas ações profissionais, inerentes ao trabalho profissional e que são requeridas pelo empregador na prestação dos serviços sociais, precisam ser reconhecidas como sendo portadoras de uma direção e permeadas por concepções teóricas, éticas e políticas. Isso não significa que, em se tratando da supervisão, as ações administrativas precisam ser menosprezadas, descartadas, mas interpretadas à luz de um referencial teórico que permita não subsumir as ações de natureza pedagógica às de natureza administrativa. É perceptível no conteúdo das atribuições de ambos os supervisores a existência de ações administrativas e pedagógicas que não são excludentes, mas estão imbricadas no processo de supervisão.

Sobre as ações de cunho pedagógico, destacam-se: orientar a construção dos planos de estágio e das documentações exigidas; realizar supervisão individual; indicar bibliografia pertinente às especificidades do campo de estágio; observar os princípios do Código de Ética; realizar visitas sistemáticas aos campos de estágio; avaliar o desempenho do estagiário; construir plano de supervisão, participar das reuniões de planejamento das atividades pertinentes ao estágio; estabelecer contato com o supervisor de campo, elaborar o plano de trabalho, garantir a periodicidade da supervisão.

Percebe-se que o que prevalece no conteúdo das atribuições são as de cunho administrativo, sob uma lógica gerencial, indicando uma tendência a

considerar a supervisão como controle e não como acompanhamento processual e sistemático. As atribuições pouco exploram o conteúdo pedagógico da supervisão de estágio, ou seja, referem-se muito mais ao resultado (cumprimento da carga horária, preenchimento das documentações, aferição de notas, informações das normas) do que ao processo. Ao analisar as atribuições identificadas nos regulamentos de estágio do curso de Serviço Social, observa-se que estão definidas de forma genérica e pouco esclarecedora. Destaca-se também que as atribuições dos supervisores de campo são estabelecidas pelas unidades de ensino e sugerem pouca ou nenhuma participação no processo.

Outro ponto que chama a atenção é o fato de que a maioria dos regulamentos repete as atribuições sugeridas pela PNE, como se vê a seguir.

A PNE ao se posicionar sobre as atribuições do supervisor acadêmico entende que compete a ele

o papel de orientar os estagiários e avaliar seu aprendizado, em constante diálogo com o (a) supervisor (a) de campo, visando a qualificação do estudante durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão, em conformidade com o plano de estágio (ABEPSS, 2010, p.19).

O documento define também as principais atribuições do supervisor acadêmico, do supervisor de campo e do estagiário⁵⁷.

⁵⁷ Atribuições do supervisor acadêmico. 1 Orientar os(as) supervisores(as) de campo e estagiários(as) sobre a política de estágio da UFA, inserindo o debate atual do estágio supervisionado e seus desdobramentos no processo de formação profissional; 2 Orientar os(as) estagiários(as) na elaboração do Plano de Estágio, conjuntamente com os(as) supervisores de campo, de acordo com os objetivos acadêmicos, em consonância com o projeto pedagógico e com as demandas específicas do campo de estágio; 3 Supervisionar as atividades desenvolvidas pelos estagiários na UFA por meio de encontros sistemáticos, com horários previamente estabelecidos, e no local de desenvolvimento do estágio, quando da realização das visitas sistemáticas aos campos de estágio, contribuindo na efetivação da supervisão direta e de qualidade, juntamente com o supervisor de campo; 4 Auxiliar o(a) estagiário(a) no processo de sistematização do conhecimento, orientando e revisando suas produções teóricas, como também contribuindo no processo pedagógico de análise do trabalho profissional; 5 Receber, ler, manter sigilo e observar criticamente as sínteses profissionais construídas pelos(as) estagiários(as), conduzindo a supervisão embasada em pressupostos teóricos, ético, políticos, técnico-operativos que contribuam com uma formação integral; 6 Organizar e participar de reuniões, encontros, seminários e outras atividades que se fizerem necessárias, com os supervisores de campo na UFA para atualizações acerca de demandas à profissão, qualificação do processo de formação e exercício profissional e o aprofundamento teórico sobre temáticas pertinentes à efetivação da supervisão direta. 7 Acompanhar a trajetória acadêmica do(a) estagiário(a), no que se refere ao processo de estágio, por meio da documentação específica exigida pelo processo didático de aprendizagem da UFA; 8 Fornecer, à coordenação de estágio ou órgão competente, os documentos necessários para compor o prontuário de cada estagiário; 9 Receber e analisar o controle de frequência, relatórios e demais documentos solicitados para avaliação dos acadêmicos em cada nível de estágio; 10 Avaliar o estagiário emitindo parecer sobre sua frequência, desempenho e atitude ético-crítica e técnico-política no exercício do estágio, atribuindo o respectivo conceito ou à respectiva nota; 11 Encaminhar à coordenação de estágio, relato de irregularidade ou demanda específica sobre a atuação dos campos, para efeito de realização de visita institucional (ABEPSS, 2010, p.20-21). Atribuições do supervisor de campo: 1 Comunicar à coordenação de

Tais atribuições são reveladoras da complexidade desta função e da necessidade de condições de trabalho favoráveis para o seu exercício. Sabe-se da dificuldade em atender as orientações contidas na PNE em relação às atribuições dos supervisores de campo e acadêmico, assim como da insegurança vivenciada por eles no desempenho de sua função. Nem sempre fica claro tais atribuições, o que permite identificar uma multiplicidade de “práticas” de supervisão acadêmica e de campo, com conduções variadas que não permitem a construção de uma unidade pedagógica. Os supervisores, muitas vezes, precisam assumir um número maior de estagiários; as visitas aos campos nem sempre acontecem dentro da periodicidade exigida, o supervisor acadêmico, na maioria das vezes, não constrói o plano de supervisão e o supervisor de campo não apresenta sua proposta de intervenção. Dificuldades estas que colocam em risco a natureza pedagógica da supervisão.

A questão que se coloca então, ao analisar as atribuições, é a de que, se cabe aos dois supervisores orientar, acompanhar e avaliar o estagiário, em que estas atribuições diferenciam-se, afinal?

Alguns autores tentaram problematizar este tema e produziram alguns apontamentos.

estágio da UFA o número de vagas por semestre e definir, em consonância com o calendário acadêmico e conjuntamente com a coordenação de estágio, o início das atividades de estágio e o respectivo período, a inserção do estudante no campo de estágio e o número de estagiários por supervisor de campo, em conformidade com a legislação vigente; 2 Elaborar e encaminhar à coordenação de estágios do Curso de Serviço Social da UFA o Plano de trabalho do Serviço Social com sua proposta de supervisão e o respectivo cronograma de realização desta atividade; 3 Certificar se o campo de estágio está na área do Serviço Social, em conformidade às competências e atribuições específicas, previstas nos artigos 4º e 5º da Lei 8.662/1993, objetivando a garantia das condições necessárias para o que exercício profissional seja desempenhado com qualidade e competência técnica e ética, requisitos fundamentais ao processo de formação do estagiário; 4 Oportunizar condições institucionais para o desenvolvimento das competências e habilidades do(a) estagiário(a), assumindo a responsabilidade direta das ações desenvolvidas pelo Serviço Social na instituição conveniada; 5 Disponibilizar ao(à) estagiário(a) a documentação institucional e de temáticas específicas referentes ao campo de estágio; 6 Participar efetivamente na elaboração do plano de estágio dos supervisionados, de acordo com o projeto pedagógico do curso, em parceria com o(a) supervisor(a) acadêmico(a), e manter cópia do referido documento no local de estágio; 7 Realizar encontros sistemáticos, com periodicidade definida (semanal ou quinzenalmente), individuais e/ou grupais com os(as) estagiários(as), para acompanhamento das atividades de estágio e discussão do processo de formação profissional e seus desdobramentos, bem como de estratégias pertinentes ao enfrentamento das questões inerentes ao cotidiano profissional; 8 Participar efetivamente do processo de avaliação continuada do estagiário, juntamente, com o supervisor acadêmico; quando da avaliação semestral, emitir parecer e nota de acordo com instrumental qualitativo, construído pelo coletivo dos sujeitos e fornecido pela coordenação de estágio da UFA; 9 Participar das reuniões, encontros de monitoramento, avaliação e atualização, seminários, fóruns de supervisores e demais atividades promovidas pela Coordenação de Estágios da UFA, para o devido estabelecimento da unidade imprescindível ao processo pedagógico inerente ao estágio supervisionado; 10 Encaminhar as sugestões e dificuldades à coordenação de estágios da UFA e contatar com os supervisores acadêmicos, Coordenador(a) de Estágios ou Coordenador(a) de Curso quando julgar necessário; 11 Manter o controle atualizado da folha de frequência do estagiário, observando a carga horária exigida no respectivo nível de estágio e atestando o número de horas realizado pelo estagiário; 12 Atender às exigências de documentação e avaliação solicitadas pela Coordenação de Estágio da UFA (ABEPSS, 2010, p.21-23).

Para Pinto (1997, p. 97-98) a supervisão adquire duas formas distintas.

A supervisão, como prática docente, é tarefa do professor supervisor no contexto do curso. Compreende o processo de ensino-aprendizagem que se estabelece na relação do professor-supervisor com o aluno a partir da atividade cotidiana do estágio, mediante uma dada programação que vise ao reconhecimento dos nexos entre os conhecimentos do Serviço Social e a realidade da prática profissional na sua relação com a demanda, com a instituição e com a realidade social. A supervisão como acompanhamento das atividades práticas do aluno no estágio é tarefa do Assistente Social Supervisor no contexto institucional. Compreende o processo de desenvolvimento das habilidades técnico-operativas desejáveis à prática profissional, mediante uma dada programação que vise ao atendimento das demandas frente à realidade social e as alternativas de enfrentamento às questões sociais que emergem do cotidiano da prática (p. 97-98).

Este entendimento traz algumas questões problemáticas, que objetivamente pretende-se apontar. O primeiro ponto refere-se à supressão da dimensão pedagógica presente na atribuição do supervisor de campo. A autora referenciada pontua que o supervisor de campo não pode ser reconhecido como educador e que cabe a ele o ensino da “prática profissional”.

Sobre esta afirmação – supervisor de campo não é educador – reforça-se que o estágio e a supervisão só podem ser compreendidos se mediados por um projeto pedagógico. Sem esta mediação, perdem o seu significado. Isso porque o estágio, enquanto atividade curricular obrigatória, precisa ser prevista e regulamentada nos projetos pedagógicos dos cursos, de acordo com a determinação do MEC e das DC Nacionais. O estágio configura-se em um componente curricular que se expressa no processo de ensino-aprendizagem e pressupõe o acompanhamento sistemático do estagiário por parte dos supervisores que desempenham um papel pedagógico. Ainda que o supervisor de campo não seja contratado para o exercício da docência, isso não lhe retira a capacidade de contribuir no processo formativo do estudante. Se assim fosse, este sujeito seria dispensável neste processo.

Em relação ao segundo ponto, nesta tese já se problematizou o uso da expressão da prática profissional e os equívocos contidos nela ao não considerar o exercício profissional do Assistente Social como trabalho. Iamamoto (2005) esclarece que houve um investimento para ultrapassar uma visão focalista da prática profissional ao identificar as condições e relações sociais em que a mesma se realiza, assim como os seus condicionantes. Dessa forma,

(...) transitar do foco da prática ao trabalho não é uma mudança de nomenclatura, mas de concepção: o que geralmente é chamado de prática corresponde a um dos elementos constitutivos do trabalho que é o próprio trabalho. Mas para existir trabalho são necessários os meios de trabalho e a matéria-prima ou objeto sobre o que incide a ação transformadora do trabalho (IAMAMOTO, 1998, p. 95).

Reitera-se aqui que não se deve atribuir ao supervisor de campo o ensino da dimensão técnica-operativa dissociada das demais dimensões (teórico-metodológica e ético-operativa), que só existem em relação.

Afirmar que cabe ao supervisor de campo a apresentação da prática, o ensino das técnicas e dos instrumentos, recupera uma expressão do conservadorismo historicamente presente na profissão, que considera a prática como autoexplicativa e autorreferenciada, como se a capacitação para o exercício da supervisão se resumisse na capacitação meramente técnica. Isso chega a soar como desprezo pelo exercício profissional e pela própria função desempenhada pelo supervisor de campo, colocando-a em um plano secundário no processo de formação do estudante, numa condição de subalternidade.

O supervisor de campo é copartícipe do processo de ensino-aprendizagem, porque também desempenha uma função pedagógica. É ele quem acolhe o aluno na instituição, quem lhe apresenta a dinâmica institucional, seu funcionamento, seus fluxos, as demandas institucionais e profissionais, o cotidiano do trabalho, o funcionamento das políticas sociais e a gestão dos serviços sociais, que oportuniza o acompanhamento dos atendimentos sociais e demais ações profissionais em tempo real, onde a vida pulsa. Neste sentido, o estágio é uma experiência única na formação profissional inicial.

Mas isso não significa que a ele cabe o **ensino da prática**, como historicamente esta atribuição vem sendo construída, ou seja, o supervisor de campo como o responsável em apresentar o trabalho profissional em sua dimensão técnica. Como já analisado nesta tese, a expressão ensino da prática é reveladora de uma concepção instrumental do exercício profissional ao não considerar as suas dimensões constitutivas (teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa), assim como as mediações que precisam ser construídas para sua materialização. Esta concepção de supervisão reforça o treinamento, o exercício profissional tomado como modelo e o incentivo à repetição. A função desempenhada pelo supervisor de

campo exige preparo teórico, técnico, ético e político para analisar a realidade e o seu trabalho profissional transcendendo a lógica instrumental que tem dominado a formação dos assistentes sociais, focada no saber-fazer.

Lewgoy (2009) também reflete sobre estas atribuições e ao considerar a particularidade pedagógica do processo de supervisão. Visualiza também, a indefinição quanto aos papéis dos supervisores e do estagiário. Afirma, em relação às atribuições do supervisor de campo, que estas não podem ficar restritas à aprendizagem técnica, mas pouco avança na discussão das particularidades das funções dos supervisores de campo e acadêmico.

As particularidades das atribuições dos supervisores não têm sido discutidas com o rigor teórico que merecem. Ainda permanece o entendimento de que o supervisor acadêmico é responsável pela formação e contributos teóricos e o supervisor de campo é responsável pela aproximação à realidade e contributos práticos. Esta direção pode contribuir para o distanciamento entre teoria e prática, justamente o contrário do que o processo de supervisão precisa construir.

Se o avanço em relação à maturidade intelectual da profissão e à compreensão do significado social da profissão é nítido, em relação ao estágio e a supervisão, estes avanços não acompanharam a discussão.

A revisão de literatura construída para esta tese aponta que não há uma produção teórica consistente para a discussão das atribuições dos supervisores de campo e dos supervisores acadêmicos. Esta questão é tratada majoritariamente em seu aspecto normativo como se evidencia na PNE e nos regulamentos de estágio o que gera uma insegurança na definição e no cumprimento destas atribuições por parte dos supervisores e estagiários.

Nas falas dos sujeitos da pesquisa, também se evidenciou esta questão em relação às atribuições profissionais, predominando uma percepção que caminha na direção de sustentar a falsa dicotomia teoria e prática.

Sobre as atribuições do supervisor de campo, apareceram as seguintes respostas:

Estagiário: O supervisor de campo orienta a prática.

Estagiário: Um fala da prática e outro da teoria.

Supervisor de Campo: O supervisor vai apoiar, acompanhar, discutir, supervisionar, se responsabilizar, participar do momento da aprendizagem

acadêmica e com aplicação prática. Dar suporte para que ele (estagiário) depois possa fazer. É uma tutoria mesmo.

A apreensão que os sujeitos fazem das atribuições do supervisor de campo permanece a mesma que sustentou as primeiras concepções de supervisão de estágio, quando o supervisor de campo era responsável em apresentar a rotina institucional e preparar o futuro profissional para a intervenção com ênfase no conhecimento técnico. Permanece uma interpretação de supervisão decorrente da assimilação que se faz do estágio como treinamento.

Sobre a supervisão acadêmica, os sujeitos pronunciaram-se da seguinte forma:

Estagiário: Eu acho que eu deveria trazer as experiências que tenho no campo de estágio para a supervisão acadêmica e aí você consegue tirar dúvidas.

Estagiário: É trazer a prática da discussão em sala de aula daquilo que foi vivenciado.

Estagiário: O que se espera é o apoio, a orientação o acompanhamento tudo que necessita para que você se sinta totalmente orientado, apoiado, seguro, para que você possa ter as respostas das suas necessidades.

Estagiário: É como se a gente pudesse, quanto tivesse problema no estágio pudesse trazer pra supervisão e a sua supervisão tentasse resolver, ajudar. De alguma forma nos ajudar. É uma percepção técnica, fora do campo de estágio. O supervisor de campo já está tão atordoado com aquela rotina.

As expectativas dos estagiários em relação à supervisão acadêmica demonstram o entendimento desta atribuição como uma atividade de apoio, de ajuda, de auxílio, de orientação para resolver e ou entender situações vivenciadas do cotidiano de estágio. Vale a pena demarcar que a supervisão é orientação, mas não ajuda e apoia. Deve ser concebida como atribuição profissional e não uma atividade volitiva, espontânea, muito menos atividade aconselhadora.

Outro ponto que merece destaque é em relação à visão mágica e redentora que os estagiários dão à supervisão acadêmica, como sendo capaz de resolver os problemas emergentes e dar as respostas para as necessidades apresentadas. Exige-se da supervisão acadêmica o que ela concretamente não pode oferecer e se despreza o conteúdo reflexivo que lhe é constitutivo.

É claro que a supervisão acadêmica precisa instigar o estagiário a problematizar as situações vivenciadas no campo de estágio, levá-lo a entender os

fundamentos das ações profissionais desenvolvidas, possibilitar espaços reflexivos para ir além dos resultados imediatos, próprios do cotidiano institucional e profissional. Mas isso não se dá em passe de mágica. A atividade mental abstrativa é construída na relação entre os sujeitos e no processo de construção de conhecimentos.

Formar o profissional não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimento e habilidades, mas é levá-lo à competência de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas, que os fazem reais e historicamente situados. Tarefas de um aprendizado longo, exigente de tempo contínuo de maturação, onde se encadeiem os pequenos passos, tanto na história pessoal de cada aluno e professor, quanto na história institucional dos cursos, por onde não podem apenas transitar as gerações como que condenadas a começar tudo de novo e a sair sem deixar vestígios. (MARQUES, 2000, p. 96)

Nem todos os sujeitos expuseram seu entendimento sobre as atribuições porque esta não foi uma questão pontuada nas entrevistas e oficinas realizadas, mas a concepção que os mesmos têm vai aparecer no momento em que relatam como ocorre a supervisão, sua modalidade e periodicidade, seu conteúdo.

A natureza administrativa e pedagógica também aparece nas atribuições dos estagiários apontadas nos regulamentos de estágio dos cursos.

Ao analisar as atribuições dos estagiários nos regulamentos, constata-se que compete ao estagiário em síntese: cumprir a carga horária exigida; contribuir na busca das vagas; comunicar situações de irregularidade observadas no campo de estágio; providenciar e entregar a documentação e as atividades nos prazos estabelecidos; construir o plano de estágio; comparecer nas supervisões agendadas; cumprir as normas estabelecidas; respeitar os princípios do Código de Ética; executar as atividades constantes no plano de estágio, assim como as atividades acadêmicas solicitadas pelo supervisor acadêmico; comunicar alterações no cumprimento do estágio; aceitar as determinações dos supervisores.

Estas atribuições, de um modo geral, estão impregnadas de uma concepção controlista do estágio e da supervisão, onde as exigências administrativas sobrepõem-se às pedagógicas, ou seja, há um excesso de conteúdo normativo e prescritivo. Apenas dois cursos fazem referência às atribuições com um conteúdo pedagógico, cópia de algumas atribuições apontadas na PNE, quando se referem à necessidade de *agir com competência técnica e política nas atividades*

desenvolvidas, requisitando apoio dos supervisores e apresentar sugestões e proposições que venham a contribuir para a qualidade de sua formação profissional.

As atribuições definidas não deixam claro ao estagiário o que vai acontecer neste processo e o que precisam desenvolver, pois enfatizam o desenvolvimento de habilidades comportamentais-procedimentais, pouco reflexivas o que se contrapõem aos objetivos do curso e ao perfil do egresso definidos nos PPP dos cursos. Tais atribuições voltam-se muito mais para os resultados (quantificação e instrumentação) do que para o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva qualitativa.

É importante esclarecer que não se defende que estas atribuições devam ser suprimidas, pois é necessário que as mesmas sejam cumpridas para se garantir a validade do estágio, do ponto de vista legal e regimental. O que se pretende enfatizar é que, se o Serviço Social tem construído um projeto de formação contra-hegemônico no sentido de problematizar a realidade e tomá-la como referência, evidenciando as contradições a ela inerentes, este direcionamento não aparece no momento de operacionalizar e organizar o estágio e a supervisão. A concepção crítico-dialética da educação defendida nas propostas pedagógicas dos cursos, em consonância com as diretrizes Curriculares da ABEPSS, não comparece na direção dada ao estágio e ao processo de supervisão, que têm sido pensados e organizados mais pelo viés instrumental e administrativo.

Apontou-se anteriormente, com base nos dados levantados nos PPP dos cursos, que o objetivo do estágio é proporcionar aos estudantes um espaço de reflexão, de questionamento, de construção de sínteses, da unidade teoria-prática, da análise da realidade e da instituição e de aproximação ao trabalho profissional. No entanto, as atribuições definidas não caminham nessa direção. Os discentes não são instigados a conhecer a instituição, a entender a configuração das políticas sociais, a identificar as demandas apresentadas ao cotidiano profissional e analisar as respostas profissionais construídas.

Nesse sentido, fazendo uso das ideias de Guerra (2013) sobre a racionalidade formal-abstrata, entende-se que a lógica que dá sustentação às atribuições dos sujeitos (supervisores e estagiário) dissemina uma forma de pensar e agir condicionada à razão instrumental, tendo em vista seus fins prático-operativos sem reconhecer seus conteúdos teóricos, éticos e políticos. Ao enfatizar o resultado, despreza-se um campo de mediação que existe entre o que se pretende e os meios

necessários para atingir esse propósito. Dito de outra forma: o conhecimento é sempre possibilidade, não está dado. Há um percurso no desenvolvimento da aprendizagem que supõe inter-relação. A aprendizagem é mediatizada e não espontânea e linear. Daí que o foco precisa ser no processo. A ênfase em um ou outro aspecto indica rumos diferentes do planejamento curricular, como fica nítido não só no conteúdo dos regulamentos de estágio, mas também, como já se apontou anteriormente, na lógica curricular e na organização do trabalho pedagógico nos cursos de Serviço Social estudados.

4.6 O COTIDIANO DA SUPERVISÃO ACADÊMICA E DE CAMPO: A ORGANIZAÇÃO E A EXECUÇÃO

Neste tópico pretendeu-se apresentar, tomando como material empírico as entrevistas realizadas com os supervisores acadêmicos, supervisores de campo e estagiários, o cotidiano da supervisão de estágio, ou seja, o modo como os sujeitos executam o processo de supervisão de estágio.

Como ocorre a supervisão acadêmica?

Para conhecer a experiência construída pelos supervisores acadêmicos, buscou-se identificar os seguintes elementos: o componente curricular ofertado na estrutura curricular do curso, a modalidade, a periodicidade, o conteúdo da supervisão, o planejamento, a comunicação com o supervisor de campo, os critérios definidos para assumir a supervisão acadêmica e as dificuldades vivenciadas.

Existe uma diversidade na forma de ofertar e organizar a supervisão acadêmica, conforme já apresentado nessa tese quando se analisou a estrutura curricular dos cursos. Essa diversidade corresponde tanto ao componente curricular quanto à carga horária. Sobre o componente curricular, verificou-se que a supervisão acadêmica é ofertada na modalidade de disciplina, oficina, seminário e orientação acadêmica nos dois últimos anos do curso. Em relação à carga horária total desses componentes curriculares, identificou-se que varia de 136 horas a 320 horas.

Nenhum curso consegue garantir a carga horária prevista na PNE de três horas semanais.

Em relação à modalidade da supervisão acadêmica, majoritariamente os cursos trabalham de forma grupal. A supervisão individual de forma sistemática, com tempo e espaço demarcados não existe e não está prevista no PPP. Ela ocorre

mediante solicitação do aluno. Esta realidade não é apenas dos cursos estudados, pois os Relatórios da ABEPSS Itinerante (2014), tanto no âmbito paranaense quanto no âmbito nacional, indicaram esta dificuldade.

De acordo com Lewgoy (2009), até os anos 90 o que predominava era a modalidade individual. Hoje é menos praticada. Na realidade estudada, esta modalidade inexistiu, uma vez que não é possível considerar como supervisão individual os atendimentos realizados aos alunos de forma esporádica, pontual e assistemática.

Acredita-se que tal modalidade é primordial e tem particularidades que não são atendidas nos encontros grupais.

Como afirma Lewgoy (2009, p. 179-180)

seu valor e importância são evidenciados especialmente pelos assistentes sociais e alunos, na medida em que percebem que com a supervisão individual o aluno aprende mais rapidamente as orientações. Nesse momento o supervisor dedica a atenção individual ao aluno, conversa com ele fornece-lhe material, enfim, partilha com ele conhecimentos importantes para a atuação do estagiário. (2009, p. 179-180)

Os estagiários entrevistados afirmaram que uma das dificuldades vivenciadas em relação ao processo de supervisão acadêmica é a ausência de supervisão individual, conforme nota-se nas falas.

Estagiário: Em relação do nosso grupo de supervisão, é um grupo grande demais. São 15, 18 pessoas. Então assim a gente não tem esse espaço pra gente se abrir com o supervisor. Coisa que ano passado a gente tinha porque era um grupo menor. Então proporcionava esse espaço de discussão. E esse ano a gente não teve. É um grupo de 18 pessoas essas pessoas não ficam à vontade pra perguntar, pra ter mesmo essa conversa. E os assuntos trabalhados acabam sendo essas questões de como fazer a documentação.

Estagiário: Eu acho que uma grande dificuldade também é a questão da supervisão acadêmica ser só coletiva, não ser individual. Eu acho assim que às vezes tem algumas particularidades do campo que a gente quer tratar e não consegue. Aí eu mesma já me vi em situações que eu queria partilhar, mas eu não sabia se era devido falar, se eu ia estar sendo antiética. Aí eu até conversei com ela depois, no particular, mas eu acho assim que falta, não, tipo, da gente ter que solicitar, mas já ter um horário predeterminado pra isso.

Os estagiários reclamam por uma supervisão individual a fim de receberem um atendimento exclusivo para exporem situações específicas da vivência do campo de estágio e receberem uma orientação do supervisor

acadêmico. Não se fala aqui de um espaço para ouvir queixas e desabafos numa perspectiva terapêutica. Não é este o objetivo da supervisão individual. Mas é uma atividade na qual o aluno possa sentir-se mais seguro, protegido, uma vez que não se pode perder de vista a questão da ética profissional e do sigilo. O supervisor de campo precisa ser preservado, evitando julgamentos de sua conduta e avaliação do seu trabalho.

A experiência vivencial do estágio mobiliza uma série de conhecimentos, inclusive afetivos. É uma experiência pessoal que ultrapassa os objetivos acadêmicos, porque o estagiário de depara com situações complexas e concretas, em sua maioria, marcadas pela violação dos direitos, que proporcionam um “choque” de realidade, levando-o a reconstruir posturas, atitudes, percepções, repensar valores, preconceitos. Por isso, precisam ser acolhidos e instigados a refletir e ressignificar suas percepções acerca da realidade social.

Mas independente da modalidade, seja ela grupal ou individual, o objetivo da supervisão é o mesmo, o que muda é a estratégia metodológica, a abordagem para que as peculiaridades do estagiário sejam atendidas. A supervisão individual é uma extensão da supervisão grupal e vice-versa.

Com as Diretrizes Curriculares, a ênfase dada foi na modalidade grupal, por se entender que possui caráter mais politizante e possibilita a coletivização das demandas trazidas pelos alunos e discussão do exercício profissional em sua totalidade.

No entanto, priorizar uma modalidade não significa suprimir outra. Mas o que se percebe a partir da aproximação com o cotidiano da supervisão, é que as condições de trabalho dos docentes têm impactado na organização da supervisão acadêmica na modalidade individual, pois exige carga horária específica para seu desenvolvimento. A precarização das condições de trabalho revela-se, conforme o relato dos profissionais, no sucateamento das instituições de ensino que não apresentam infraestrutura mínima para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, na ausência de contratação de professores efetivos para ampliação do corpo docente o que impossibilita, dentre outras questões, um acompanhamento sistemático do estagiário (visita aos campos, reuniões com os supervisores de campo, oferta de cursos de capacitação) e a oferta da modalidade individual da supervisão.

Quanto à distribuição dos alunos, predomina a orientação dada pela PNE em relação ao número de alunos por supervisor, ou seja, grupos de até quinze alunos por professor. No entanto a frequência não é semanal. Em dois cursos, para garantir o atendimento a um grupo reduzido de alunos, os encontros acontecem quinzenalmente e às vezes até mensalmente. Isso é reflexo também das condições objetivas de trabalho dos supervisores acadêmicos, pois o número de professores é reduzido e estes acabam assumido outras funções docentes. O critério para organização dos alunos é a área de concentração dos estágios. Já se abordou nesta tese esta preocupação, uma vez que, do ponto de vista da pesquisadora, esta forma de organização contribui para o adensamento de uma perspectiva fragmentada e pulverizada da discussão do exercício profissional. O conteúdo da supervisão acadêmica não deve ser conduzido de forma a contemplar as políticas sociais setoriais, mas o exercício profissional em sua totalidade, tendo em vista a perspectiva generalista presente na formação. A riqueza da discussão está justamente em propiciar ao grupo o conhecimento de diferentes realidades profissionais para que se possa pensar e refletir a respeito daquilo que particulariza o exercício profissional em todos os campos, ou seja, identificar o que tem dado legitimidade para a intervenção e sustentado as ações profissionais. Precisa-se enfatizar muito mais aquilo que dá unidade ao exercício profissional do que o que diferencia. Pauta-se, portanto na discussão da legitimidade profissional entendendo-a como um processo complexo que engloba elementos diversos como: as condições objetivas de trabalho, as prescrições normativas e jurídicas, as atribuições e competências profissionais, o corpus teórico, os valores e princípios que norteiam o exercício profissional, as necessidades sociais, as relações sociais sob as quais o exercício se materializa, e também as condições subjetivas do profissional.

Os alunos manifestaram-se em relação ao modo como são supervisionados, sugerindo uma alteração da estratégia adotada, como se evidencia na fala abaixo:

Estagiária: tentar ver o significado mesmo dessa troca de experiência, dessa reflexão acerca da prática profissional . O que é que une, o que é particularidade de cada campo. Mas também o que que une todos os assistentes sociais na forma de atuar e de olhar o mundo. Por que é aí e nesse momento que eu estarei capacitada, pra estar em qualquer campo sócio ocupacional, porque senão, a minha reflexão vai ficar voltada em um tipo de campo, de saúde, por exemplo, que foi o meu estágio Inicial. Não redimensiona pra repensar isso em outros lugares, outros Campos sócio-

ocupacionais, se eu não fizer isso com meu supervisor de estágio, posso fazer onde mais? A supervisão pedagógica seria um lugar privilegiado pra isso.

Sobre os critérios para o docente assumir a supervisão acadêmica de forma unânime, verificou-se que os projetos pedagógicos não se manifestam sobre esta questão. Os arranjos e acordos são estabelecidos através de diálogo entre os professores que procuram fazer ajustes para um melhor funcionamento da organização pedagógica do curso.

Referindo-se às estratégias de comunicação com o supervisor de campo, verificou-se que a aproximação entre os sujeitos é precária e não há, nos cursos, uma tradição de interlocução. São experiências pontuais sem um planejamento sistemático. As visitas aos campos de estágio quase não têm sido feitas e o diálogo com o supervisor de campo tem ocorrido informalmente, com exceção de um curso que está implementado a proposta de Fórum de Supervisão, com reuniões sistemáticas. Destaca-se que a dificuldade de interação e aproximação com os supervisores de campo não pode ser analisada apenas pelas condições subjetivas dos supervisores acadêmicos, pois as condições objetivas têm sido determinantes para a operacionalização desta aproximação. Como relatado pelos profissionais, não há contrapartida da instituição de ensino para que as visitas institucionais sejam realizadas ou para proporem curso de educação permanente para os supervisores de campo.

Tratando do planejamento da supervisão acadêmica, não se identificou um planejamento sistemático da atividade, a não ser pelo uso de instrumentos como o plano de ensino e programa da disciplina que os professores precisam apresentar no início do ano letivo. Não há encontros e reuniões, a não ser quando tem uma reunião pedagógica para discussão de vários assuntos, podendo ou não o estágio compor a pauta. Cada professor conduz à sua maneira, por isso revela-se de forma fragmentada, sem unidade na condução, com fragilidade teórico-metodológica. Não se evidencia uma compreensão clara da proposta pedagógica da supervisão acadêmica. As experiências profissionais revelaram uma diversidade de direcionamento da supervisão acadêmica, não só no formato, mas em seu conteúdo, o que faz pensar/supor que ela pode ocorrer de forma improvisada, sem planejamento, espontaneamente, sem densidade teórica, com um fim em si mesmo. Assim, identificou-se que a supervisão acadêmica também pode ocorrer de forma

assistemática, quando se trata de seu conteúdo, ocorrendo em resposta às necessidades dos estagiários, mas não em função de uma proposta construída.

Esta é uma questão problemática que rebate no processo formativo como um todo, qual seja: não existe um projeto de formação coletivo, que exprima objetivos comuns com uma direção demarcada a ser perseguida.

O que aparece como elementos comuns são as atividades didático-pedagógicas que são trabalhadas por série/semestre. Percebeu-se que não há grande diferença em relação à documentação exigida no processo de acompanhamento do estágio nem nas atividades solicitadas. Tais atividades e documentação são primordiais no processo de orientação, acompanhamento e avaliação do estagiário. No entanto, identificou-se que é preciso ter claro suas finalidades e seus objetivos, caso contrário tornam-se apenas atividades isoladas, marcadas por uma racionalidade técnica que pouco contribuirá para a formação teórico-prática do estagiário, porque não são problematizadas e contextualizadas.

Alguns alunos não conseguem identificar o significado dessas atividades e afirmam que se sentem pressionados pelos prazos que precisam ser cumpridos, mas não se sentem efetivamente orientados, seja pela falta de tempo do professor, uma vez que a carga horária da disciplina é reduzida e os encontros não são sistemáticos, seja pela ausência de clareza da proposta da supervisão acadêmica.

Algumas falas dos alunos indicam insatisfação com a maneira com que a supervisão acadêmica é conduzida, demonstrando as discontinuidades tanto no direcionamento quanto no objetivo.

Estagiário: Tem professor que faz uma supervisão bacana, que tem discussão de estágio, mas tem outros professores que a gente fica só conversando sobre assuntos diversos em sala de aula ou é liberado pra ir embora. Não acontece, então, tem professores que são mais direcionados que trazem casos, que tem essa discussão dos casos e dos procedimentos, agora outros professores, não tem.

Estagiário: No ano passado, pra mim aquilo não era a supervisão de estágio era uma aula. A gente vinha aqui e tinha uma aula então assim até agora eu não consigo contemplar o que seria essa dimensão de supervisão acadêmica. Pra mim o ano passado a minha discussão era o seguinte: qual o significado dessa disciplina? Os instrumentos que se preenchem? Os instrumentos que seriam as atividades? Então o que é que é? Eu ainda faço, a mesma pergunta: o que que é a disciplina de supervisão de estágio?.

Estagiário: Eu não sei o que é supervisão acadêmica. O ano passado começou sem ter uma professora e eu acho que era no meio do ano que a professora apareceu. Daí começou naquele empurra empurra, correr com

as entregas dos materiais e os trabalhos. Este ano teve a greve, aí começou de novo aquele empurra empurra, aquela terapia porque era mais um desabafo.

Estagiário: Pra mim o processo de supervisão de estágio tem sido muito frustrante. Eu esperava mais do que tirar essas nossas dúvidas e anseios com relação ao nosso campo. Esperava um diálogo mais construtivo e não algo que era pra você vir aqui e desabafar as suas frustrações, mas algo que te ajudar a criar estratégias para superar as dificuldades que você encontra no campo de estágio. Então pra mim ficou muito nesse ponto, porque estou sozinho aqui pra ficar reclamando? Eu acho que essa disciplina deveria ser formulada pensando mais no estagiário, nas suas dificuldades.

Estagiário: Na verdade, os professores não têm um roteiro, eles acham que aquilo que tem que fazer na aula de estágio e faz aquilo. Não tem padrão na matéria. Cada professor que dá aula, dá de uma maneira diferente, dá com a sua metodologia e não segue um padrão. Então você tem aula com um professor que dá um padrão no semestre, depois você tem com outros e não tem uma continuidade, você fica perdido.

Estagiário: O estágio também tem esse problema, porque um semestre um professor puxa de uma maneira, no outro o professor é de outra maneira. Então fica uma coisa confusa.

Esta descontinuidade e o caleidoscópio de práticas e concepções da supervisão acadêmica também se revelaram nas falas dos supervisores acadêmicos, quando questionados sobre os conhecimentos mobilizados para exercer a função.

Supervisor Acadêmico: Eu acho assim, eu acredito que a gente tem que ter muita clareza do que é o Serviço Social porque senão a gente fica num discurso vago com o aluno. E o aluno percebe isso e acaba que ele sai também não capacitado, não instrumentalizado, como aquilo que a gente quer, que é necessário. Tem que buscar um pouco disso pra não ser aquele professor que joga na disciplina de estágio o que quer dar. O professor tem que estar bem preparado.

Supervisor Acadêmico: Eu acho que tem que começar do básico. O primeiro domínio que a gente precisa ter quando se depara com a supervisão é principalmente entender como o estágio é pensado no contexto da formação. Aí a gente começa da legislação, das orientações e daí a gente vai fazendo uma aproximação com o debate que existe sobre o estágio. Qual a concepção de estágio que nos orienta? Qual a concepção de formação profissional? Porque isso tem relação com aluno que vai lá, idealiza o campo de estágio como espaço de aprendizagem da prática. Então esse entendimento que vai acabar norteando os nossos encaminhamentos em sala e depois da gente entender o que é o estágio, pra que existe, as polêmicas em torno do estágio, também perceber que existe uma lacuna em relação a esse trabalho (...) você mobiliza todo conhecimento da profissão: ético-político, do próprio método, qual a teoria social que está nos fundamentando? Então são questões que acabam mobilizando o estágio e mobiliza todo o conhecimento que você tem e vivência da profissão.

Supervisor Acadêmico: A gente busca entender, compreender teoricamente

o contexto de inserção daquele profissional naquele campo. Porque tem toda uma influência no processo formativo as condições de trabalho que esse profissional tá vivendo e é diferente em cada política, os debates são diferentes, os conflitos são diferentes. Então a gente acaba também estudando, pesquisando um campo que a gente não conhece direito. A gente procura estudar minimamente pelo menos pra entender o que é que tem ali naquele campo para poder orientar o aluno.

Supervisor Acadêmico: Eu particularmente, sem ter uma interpretação da realidade, não tem condição nenhuma de propor uma estratégia, no campo da proposição mesmo de uma ação. Eu acho que o primeiro momento é saber, ter aquela análise de conjuntura que o Betinho fala, só que muito melhor do que aquilo. Fazer um trabalho muito melhor. E aí a gente pensa, por isso que eu falo, às vezes eles (estagiários) estão comentando alguma coisa, mas que está relacionado com a disciplina lá de sociologia, de antropologia do primeiro ano, ou mesmo de filosofia. Então eu acho que o primeiro momento são os conhecimentos oriundos das redes sociais. O segundo conhecimento também que é extremamente importante é o conhecimento de direito. Os estatutos, as leis que regem, até pra saber questão do sigilo. Então eu penso que na intervenção das ciências sociais, essa questão da disciplina de ética, mesmo a questão da psicologia, eu acho assim, que não tem como os conhecimentos, eu não consigo dissociar que não haja conhecimento no processo de supervisão e do próprio exercício dele enquanto estagiário.

Supervisor Acadêmico: Eu acho que é a necessidade mesmo de um conhecimento dos fundamentos teórico-metodológicos. Ele (supervisor) ter o referencial teórico, pautado numa teoria social crítica. Que ele tenha conhecimento do método para interpretação dessa realidade porque sem esse caminho o aluno vai entender que a teoria uma coisa e a prática é outra. Eu acredito também na questão da dinamicidade desses conhecimentos. A disciplina de estágio é uma disciplina que a gente tenta muito preparar. Eu vejo que, eu tenho uma certa dificuldade pelo fato de ser recém-formado porque é uma disciplina assim: você preparar uma coisa, né, você chega em sala a pauta muda. Embora isso aconteça também nas outras disciplinas, mas no estágio isso é mais presente. Então aliar tudo isso, essa perspectiva da profissão, essa análise da realidade, essa análise de conjuntura, tem que ser tudo muito ágil e muito rápido porque as demandas aqui são muito rápidas, muito dinâmicas. Eu acredito que seja essa a maior dificuldade. Como eu não tenho a experiência profissional eu sinto um pouco de dificuldade nesse ponto.

Supervisor Acadêmico: Eu acho que a pessoa para assumir a supervisão de estágio ela tem que ter não só conhecimento, mas tem que estar introjetado dentro dela né, o técnico-operativo, o ético-político, o teórico-metodológico. Porque se você vem pra supervisão acadêmica faltando algum desses, automaticamente o aluno que vai ser prejudicado.

As falas demonstram o esforço e o compromisso dos docentes em propiciar uma formação de qualidade e de tomar como referência a realidade social, as condições de trabalho dos profissionais e os fundamentos teórico-metodológicos da profissão. No entanto, os conhecimentos mobilizados indicam um projeto individualizado de formação, que depende quase que exclusivamente dos seus saberes, de suas prioridades, do que idealizam como necessário, de suas

estratégias metodológicas e didáticas, que se apresentam de forma difusa e sem unidade teórica, revelando a falta de clareza da proposta da supervisão acadêmica.

Este estudo indicou que a supervisão acadêmica, expressa em formato de disciplina na estrutura curricular, é a que mais tem se aproximado da discussão do exercício profissional, mas as condições em que a mesma tem sido realizada revelam a fragilidade teórico-metodológica e o despreparo dos docentes para assumirem esta responsabilidade. Nesse sentido, questiona-se: como tem se dado o ensino do exercício profissional no processo formativo? Que outros espaços de aprendizagem vão garantir-sustentar esta discussão? Que lugar a discussão do exercício profissional precisa ocupar no currículo?

A aproximação com o cotidiano da supervisão acadêmica mostrou que a proposta pedagógica dos cursos, a concepção de formação profissional, os objetivos do estágio e da supervisão apresentadas pelos sujeitos, em sua grande maioria, não se materializam no momento da organização e operacionalização do estágio e da supervisão. Há um descompasso entre aquilo que se preconiza nas propostas dos cursos e a materialização do fazer pedagógico no cotidiano, indicando que há uma distância entre o currículo oficial e o currículo real.

Como ocorre a Supervisão de Campo?

Ao buscar conhecer o modo como os supervisores de campo realizam a supervisão, ficou evidente nas falas o esforço em realizar um acompanhamento do estagiário, seja ele diário, semanal ou quinzenal, no campo do possível e mediado pela concepção que os profissionais tem do processo de supervisão e das habilidades e competências que consideram importantes para desenvolver.

Os dados apontaram que, majoritariamente, não há um planejamento da supervisão de campo. Em sua grande maioria, os assistentes sociais supervisores pontuaram que ela ocorre de forma assistemática e pontual. Não existem encontros agendados e as orientações ocorrem concomitantemente ao desenvolvimento das ações profissionais, com exceção de poucas experiências onde o profissional tem procurado organizar-se para que ela aconteça.

E a supervisão acontece durante o desenvolvimento das ações. Não existe um horário marcado. Tem horário que ele vai semanalmente e a gente procura trabalhar junto.

A minha supervisão é individual. No início a gente tinha combinado com a estagiaria, lá no início quando é de observação na parte que eu passei a

legislação. A gente sentava no final do dia. Só que daí isso durou o primeiro mês. Agora não tem periodicidade, não tem um tempo, uma hora determinada. Conforme vai surgindo as dúvidas, ela vai perguntando, ela interrompe. Daí eu falo: Só um pouquinho (risos). Daí no final do dia, ou antes, conforme vai surgindo ela vai me perguntando e a gente vai discutindo.

Ela (supervisão) não é planejada mas ela acontece, quando ele sente a sua necessidade e quando eu também observo que precisa sentar e discutir algumas questões que às vezes pro aluno ainda é confuso pra tentar esclarecer essas questões um pouco mais complexas.

A minha também é individual. Eu tenho uma estagiária que desenvolve o estágio duas vezes na semana, quatro horas diárias. E assim ela acompanha porque eu tenho uma atividade, um cronograma de atividades da instituição. Então eu tenho dias em grupo, eu tenho dias em atendimento. Eu tenho dias de visita domiciliar, dias de construção de relatórios e reuniões técnicas. Então quando foi pra gente acordar estes dias a gente conversou e ajustou de acordo com o horário dela e o meu e o que mais interessava pra ela e a gente sempre deixou isso bem flexível. Se ela quisesse mudar um dia não viesse um dia de visita, viesse num dia o atendimento para poder contemplar todas as ações e perceber. Então a gente planejou de fazer esse fechamento, essa supervisão todo final de estágio. Nem sempre é possível porque ela acompanha todas as minhas atividades e como a dinâmica da instituição é muito intensa às vezes não dá tempo mesmo, mas eu procuro sempre assim quando eu faço atendimento a gente discute o caso, o atendimento. Registramos juntas: ela registra a percepção dela, eu registro a minha, complemento. Às vezes fazemos essa troca quando eu registro do pra ela ler pra ver o que ela acha que ela tem que acrescentar, qual é a percepção dela. A gente assina juntas. Então tudo o que a gente constrói juntos, a gente assina juntos. Nas visitas domiciliares também na volta das visitas fazemos a troca pra ver o que ela percebeu. Eu já puxo a legislação, as normativas, e mostro onde elas estão relacionadas neste momento. Se temos essa postura é por causa dessa orientação. Essa supervisão acontece praticamente durante todo o dia, durante o desenvolvimento das ações.

A modalidade que predomina é a individual e, em algumas situações, quando há mais de um estagiário, a supervisão pode ser coletiva. É o aluno quem demanda a supervisão como pode-se verificar nas falas dos supervisores de campo:

Supervisor de Campo: Quando elas têm alguma dúvida, alguma dificuldade, elas vêm me perguntar. A gente senta e conversa.

Supervisor de Campo: Funciona assim quando um estagiário pede aí a gente tem atenção especial para um. Geralmente em horário alternativo porque a gente atende um outro bairro que não é daqui. Então na verdade acaba colocando elas para acompanhamento.

A supervisão de campo tem se configurado através de orientações sobre a rotina institucional e sobre o trabalho do assistente social, ou seja, explicação sobre os atendimentos sociais, sobre a rotina, os fluxos, os procedimentos, os instrumentos técnico-operativos, as legislações da política social operada no campo,

assim como discussão de casos atendidos. O estagiário acompanha as ações profissionais, podendo destas, participar.

A supervisão é entendida como este acompanhamento e esclarecimento de dúvidas que os estagiários têm dos atendimentos realizados pelo profissional, como pode-se identificar em algumas falas dos supervisores de campo:

Supervisor de Campo: Então o aluno acompanha o que a gente faz, discutimos aquilo que foi feito, ensinamos alguns macetes, que você só vai aprender com muito tempo.

Supervisor de Campo: A supervisão acontece assim. Eu estou atendendo e elas estão observando, ou dependendo da demanda elas vão atendendo de outro lado, mas estou junto com elas todo o tempo. Se ela tem dúvida a gente explica pra elas pra poderem aprender a desenvolver. Então fica sempre assim, uma vez por semana a gente senta com uma delas dependendo do horário, quando o assunto é coletivo são as duas. Questionamos: Como foi essa semana? O que aprendeu? O que não aprendeu, o que ficou na dúvida? O que ficou suspenso, o que vocês acharam, poderia ser diferente? Que nós temos a questão do sigilo e todos os dias vamos fazendo isso de forma alternada. Elas estagiam todo tempo conosco sempre conosco, elas não ficam sozinhas em momento nenhum até porque ainda tem a insegurança. Uma vez por semana assim senta separado com uma delas, para fazer avaliação. Até porque, como são muito com a questão de segurança muito forte, e com essa questão do sigilo, é muito importante a gente precisa que elas sentem e digam.

Supervisor de Campo: A minha supervisão é feita posteriormente ao atendimento. A gente sempre sentar pra discutir sobre aquele atendimento, a condição da família, a gente sempre tenta pra conversar ela é 30 horas vai todos os dias no caso ela me acompanha nas visitas e nos atendimentos. Ela participa do grupo de fortalecimento de vínculos junto comigo, quinzenalmente nós nos sentamos nas quartas feiras no período da manhã pra fazer a supervisão dela, até porque por eu ser a única assistente social que atende no Cras tenho um cronograma e eu preciso ter atendimento, para atendimento para visitas, para grupos e eu consegui encaixar a supervisão de estágio. Nós fazemos algumas discussões e debates, e desde que eu comecei a supervisionar ela eu sempre levo aquilo que eu aprendo na pós, como, por exemplo, na semana passada a gente teve um encontro sobre sigilo na quarta-feira era dia de supervisão eu já apresentei a questão do sigilo levei a história que foi apresentada pra gente então a gente discute em cima disso E aí no outro dia ela chegou me disse que na aula dela o professor discutir sobre sigilo foi bem bacana porque coincidiu. Então sempre trazemos alguns temas O que é o serviço social, O que é o trabalho do assistente social, porque muitas vezes a gente se vê falando um monte de atribuições que a gente faz e não entendi o que é que o assistente social faz então a gente tem seus momentos de discussão.

Supervisor de Campo: A gente sabe que uma vez por mês vai ter uma reunião pra sentar e discutir sobre o trabalho, sobre o que está sendo feito. E aí assim ele já sabe o que vai ser não é uma coisa simples que todo mês vai ser no dia ou no outro porque a gente tem um cronograma para cumprir com as metas preestabelecidas. Mas a gente vai vendo quais os dias que a gente pode fazer. E aí nós organizamos e conversamos como serão as visitas.

Supervisor de Campo: Lá na minha instituição uma estagiária que eu

supervisiono eu sempre olho na postura e o empenho na pontualidade com a instituição e também eu observo bastante a conduta deles com o usuário que a gente trabalha. Eu fico observando desde que ele entra dentro da instituição até a hora dele sair. E ele participa de tudo, fica sempre junto comigo e eu fico analisando a postura do empenho, como ele faz as interações com os pacientes e sempre oriento uma vez por semana, dizendo quando acontece quando ele chegar na Instituição vai ser assim eu vou te observar ao todo da cabeça aos pés como é sua postura, como é o seu empenho aqui dentro, a sua desenvoltura. Então é dessa maneira que eu faço e depois a gente senta e conversa pra ver o que ele precisa melhorar.

Supervisor de Campo: Eu também procuro sempre acompanhar tudo porque eu lembro muito do meu estágio que algumas coisas que eu tinha curiosidade e aí a minha supervisora não me respondia. Então eu sempre nas entrevistas, no acolhimento que a gente faz a não ser que seja uma coisa mais particular do acolhido que pede pra conversar em particular, mas sempre tá presente em algumas situações. No final a gente procura conversar com ela, se ela percebeu aquele caso, o que que tá acontecendo, o que ela percebeu.

Supervisor de Campo: A forma que ocorre, o conteúdo é conforme vem a demanda apresentada e ela vai participando da minha prática profissional.

Supervisor de Campo: Ela (estagiária) vai uma vez na semana. Seis horas por semana. Na medida que a gente vai fazendo o processo de intervenção ou a ação em si ao tempo também vai resgatando o que ela está entendendo. Se ela consegue sair além daquilo que ela tá vendo. Quando a gente vai fazer visita dentro do carro a gente discute o assunto; o que a gente fez, o que ela conseguiu observar. Se ela consegue fazer a relação com a teoria e a prática. Às vezes, não sempre, antes do almoço, tem um momento que ela tinha dúvida. Daí a gente sentou e discutiu.

Considera-se, no processo de supervisão de campo, relevante a orientação sobre a rotina institucional, as ações profissionais, a apresentação dos instrumentos técnico-operativos, afinal, o estagiário cria expectativas ao se inserir num campo ocupacional para conhecer o trabalho do Assistente Social. No entanto, isso só terá um sentido se tiver relação com conhecimentos teóricos e éticos, pois as dimensões técnico-operativa, ético-política e teórico-metodológica só existem em relação. E esta relação o estagiário não faz sozinho. Os supervisores precisam criar espaços para esta aprendizagem.

Ainda aparece a supervisão de forma fragmentada, centrada num conteúdo técnico, destituída de seu conteúdo pedagógico. Fica um saber fazer despido de um saber pensar a profissão e seu exercício, e as condições sobre as quais o profissional trabalha. Inclusive, são estas as habilidades e competências exigidas pelos supervisores de campo: aprender fazer uma visita domiciliar, realizar entrevistas, produzir relatórios. Foca-se na repetição, no treino, no modelo do exercício profissional. Questão que também foi analisada no estudo dos projetos

político-pedagógicos dos cursos, em especial, dos regulamentos do estágio, onde as atividades de cunho administrativo destacam-se em relação às de cunho pedagógico, o que pode indicar também um elemento de permanência.

A supervisão de campo contempla situações imediatas com pouca ou quase nenhuma análise da realidade, seus determinantes e suas contradições. Partir das situações imediatas pode ser o ponto de início, mas não o de chegada.

Na verdade, existe coerência entre a concepção de supervisão e o modo como ela é desenvolvida. Se o objetivo for treinamento, então a forma como a supervisão vem sendo desenvolvida, corresponde. Mas é isto mesmo que se projeta? É esta supervisão que possibilitará aos alunos construir mediações e sínteses? Ela tem potencial reflexivo?

Acredita-se que a supervisão requer um planejamento. Ela não pode ser, como escreveu Buriolla (1996), uma supervisão de corredor, ou como pontuou Toledo (1984), acontecer pelo ensaio e erro.

A particularidade da supervisão de campo é trabalhar e refletir a partir de situações concretas, vividas pelos sujeitos em tempo real. Percebe-se uma desvalorização do potencial reflexivo da supervisão, que se prende à discussão da rotina, da funcionalidade das políticas sociais setoriais, dos fluxos institucionais, sem a criação de situações que provoquem e fomentem a construção de mediações teórico-práticas. A capacidade analítica e reflexiva como estrutura base da aprendizagem é que possibilita que o conhecimento vá além da mera reprodução acrítica.

A condução da supervisão de campo, a partir dos dados explicitados, está centrada numa proposta de preparação, treinamento em serviço, diferente do que está preconizado nas legislações, normativas e resoluções da profissão a respeito do estágio e da supervisão.

Refere-se muito mais a uma educação para o trabalho e não uma educação pelo trabalho⁵⁸.

A *educação para o trabalho* é canalizada para a aprendizagem do aprender fazendo, através da reprodução de atitudes, hábitos, destrezas, habilidades, numa perspectiva funcionalista. Primeiro, ele aprende teoricamente e

⁵⁸ Uma autora que tem se destacado na discussão sobre educação e trabalho é Acácia Zeneida Kuenzer, destacando a publicação "Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador" (1985).

depois ele trabalha, para tentar aplicar o que foi aprendido, executando tarefas e atividades relacionadas ao trabalho na dimensão técnico-instrumental. Prioriza-se o resultado e não o processo da aprendizagem do aluno.

Já a *educação pelo trabalho* se dá num contexto onde o estagiário, a partir da inserção no campo ocupacional, busca compreender os processos de trabalho onde o profissional se insere, mas o produtivo se subordina ao formativo. As competências e habilidades profissionais que o estagiário precisa desenvolver não se pautam, exclusivamente, pelas demandas estritas do mercado, mas leva em consideração as dinâmicas, as contradições do mundo do trabalho, os contextos conjunturais e estruturais, as condições de trabalho e os conhecimentos e valores mobilizados pelos profissionais, dentre outros determinantes.

A percepção dos estagiários sobre a supervisão de campo caminha nesta direção quando expõem suas expectativas e dificuldades vivenciadas neste processo, descrevendo como a supervisão de campo ocorre.

Estagiário: Normalmente não ocorre. A minha no caso não ocorre, na maioria das vezes. Eu observo, pergunto, mas eu não sou esclarecida daquilo que eu perguntei. Não tenho um momento específico. Só acompanhamento do que ela tá fazendo. Daí você pergunta, quer que ela tire as dúvidas, mas daí acaba que ela muda de assunto, te enrola e não responde.

Estagiário: Muitas vezes fica limitada por causa do tempo profissional atuando na Instituição porque muitas vezes eles têm os afazeres, as obrigações dele com a instituição e esse tempo pra ter a sua supervisão corretamente fica às vezes restrito por causa do tempo mesmo.

Estagiário: Eu tô no terceiro campo de estágio, o primeiro não consigo considerar como supervisão porque eu ficava mais com motorista fazendo entregas. No segundo Campo eu já no começo de enxergar um pouco mais o serviço social na Instituição mas por conta da demanda e por ser um serviço que foi reestruturação acabou ficando bem fragmentado o aprendizado e aí eu fui para um terceiro Campo que é o que eu estou agora e consigo fazer a relação entre teoria e prática.

Estagiário: No meu campo tem horário e dia certo para o estágio, mas para supervisão não tem um dia específico. Ela ocorre junto com o estágio; vou acompanhando o trabalho da assistente social e ela já vai supervisionando. Não tenho uma postura de sentar e agora fazer a supervisão porque sou eu e mais uma estagiária. Ela mostra os estatutos, como procede no trabalho, quais são as normativas do Campo, é muita leitura e ela vai sempre passando pra gente o que é interessante fazer. Em nosso campo, não tem contato direto com o usuário ele é o Observatório o trabalho em si no campo é de secretaria executiva, então acompanha o trabalho do dia a dia do Observatório dela (supervisora), Então a supervisão acontece concomitantemente nas ações dela e é bem corrido então tentamos acompanhar o máximo possível.

Estagiário: Onde eu faço estágio a supervisão acontece durante os atendimentos e após os atendimentos, depois que o usuário sai a gente conversava acerca do que foi discutido. O que é que eu achei, se eu tinha alguma sugestão e no campo de estágio eles tinham uma supervisão clínica e como eu fazia estágio remunerado eu participava da supervisão deles também que era esse processo deles trazerem os casos de mais dificuldade e construir juntos alguma solução.

Ao mesmo tempo em que se identifica uma concepção de supervisão voltada para a educação para o trabalho, alguns alunos se posicionam no sentido de questionar essa direção, colocando a ausência de um acompanhamento sistemático, planejado e como isso fragiliza a construção da unidade teoria e prática.

Estagiário: E assim, eu vejo como que a supervisão de estágio no campo deveria ser dessa forma. Parar cada caso que atender e refletir a atuação profissional, o que foi feito com aquele caso, o caminho que pode ser feito, o que não pode ser feito. Porém a partir da precariedade que a gente vive no município, e a região toda, o meu campo, inclusive é muito precário, a gente não faz isso e eu me sinto no estágio como se fosse um treinamento profissional. Me treinando para estar trabalhando lá quando eu me formar porque assim, claro eu faço os atendimentos junto com ela, se eu tiver fazendo alguma coisa ela me corrige, ela conversa comigo, mas sem parar pra refletir: Olha a ação deveria ser dessa maneira. Não, tem que ser feita dessa maneira porque tem esse objetivo. A gente não tem um tempo pra parar e fazer isso.

Estagiário: Que ele realmente oriente, que ele explique o que aconteceu porque às vezes a gente acompanha e a gente não sabe o caso ao todo. Explicar o porquê da decisão, quais os caminhos que ele percorreu para ele tomar aquela decisão.

Estagiário: Que ele entenda que nós somos estagiários e não um profissional, porque pode ser pelo acúmulo de afazeres no dia ou no determinado tempo ele acabe esquecendo de orientar tal coisa e você acaba fazendo coisa que ele deveria fazer, né.

Estagiário: Além disso, aí também a gente sempre espera que ele não utilize a gente como mão de obra também, né. Tem muitos profissionais, muitos supervisores que te colocam lá o dia inteiro pra digitar coisa, pra fazer uma coisa que não tem nada ver. Sem ao menos explicar.

Estagiário: E até mesmo, por exemplo, assim, até essa falta de supervisão, essa falta de reflexão, essa falta, do profissional, a gente, chega a ser uma coisa assim que você tem que se conformar, acaba se conformando. Por que? Porque a maioria, eu falo por mim, todo mundo que tá no campo de estágio, quer o quê? Quer ter aquelas horas pra poder se formar. Porque ninguém quer chegar no final do tano, todo mundo se formando e daí, eu vou ficar aqui porque eu sou, porque eu quero ter aquela supervisão, tipo assim, fundamentada e tal. Mas não é, você acaba se conformando porque se você começar a questionar, tem campo por exemplo assim, que os professores falam: O, gente, vocês têm que tentar segurar, não só o campo pra você mas pro próximo que vai entrar. Como tem campos que já foram fechados por causa de algumas atitudes de alunos, que, tipo assim, não atitudes erradas, mas tipo assim, mais críticos, que quiseram questionar a atitude, atuação do supervisor lá dentro do campo, eles fecham. E isso acontece. Então você precisa ser maleável. Tem algumas coisas que tem que acabar deixar

passando, você acaba empobrecendo de uma forma o seu estágio, mas você se submete a isso, porque você ainda não tem uma profissão.

Estagiário: Passar a realidade do campo que ele está atuando, tem que passar tudo, pontos positivos e os negativos também, porque lá na frente você também vai viver esse momento. Deixar o estagiário estar ali junto com ele pra gente ir aprendendo e errando. Então tem Campos que o que acontece, é que se chega lá dentro, eles ficam mandando você arrumar as fichas e não deixam o estagiário participar junto das reuniões.

Estagiário: Eu acho que tem que ser alguém que está sempre disposto a aprender porque o estagiário chega e já está se formando numa época diferente do que do nosso supervisor. Então a gente vai ter demandas diferentes, questões diferentes, políticas que nasceram do decorrer pelo fato dele atuar em áreas diferentes a gente vai querer aprender. Então o supervisor de Campo vai ter que ter isso pra poder acompanhar o estagiário, esclarecer as dúvidas porque é uma maneira que renovar o conhecimento'.

Estagiário: Eu sinto a necessidade de ter esse feedback, esse encontro ultimamente, porque eu tenho mais diariamente, como a gente vai fazer alguma atividade que explica do começo ao fim do dia o que está sendo realizado, por que dessa forma, então a gente consegue ter uma troca, embora eu sinta necessidade de ter um tempo pra parar e falar.

Na fala dos estagiários evidencia-se a dificuldade do supervisor de campo em criar condições para que o aluno reflita sobre as ações profissionais desenvolvidas, as atribuições requeridas, os objetivos do trabalho profissional, a problematização das demandas socialmente construídas. Dissemina-se uma visão a-histórica e isolada do trabalho profissional como se o mesmo fosse desenvolvimento independente das condições sociais sob as quais se realiza.

É indiscutível que as condições de trabalho do profissional impactam no processo de construção da supervisão.

Estagiário: Até porque os profissionais também são muito atarefados, assim, eu percebo que eles não têm como a gente por mais que espere isso enquanto, na formação, mas é difícil exigir isso, mesmo da maneira mais sutil. De exigir que o profissional sente com a gente e converse sobre os casos que aconteceram naquela semana ou conforme for passando. Porque eles não conseguem parar muitas vezes pra refletir suas próprias, é, tarefas, né, atividades que eles vão desenvolvendo, quanto mais refletir isso junto com a gente. Então a gente vê que por falta de tempo, digamos assim.

Por isso, é preciso tomar cuidado ao se projetar uma ideia de supervisão, seja ela de campo ou acadêmica, que não apresenta condições concretas para sua materialização, a qual, tampouco, pode ser reduzida a uma atividade intuitiva. Tem-se que ter no horizonte da formação profissional, o desejo em querer qualificar a supervisão.

Daí decorre a importância da educação permanente enquanto possibilidade e estratégia de qualificação, atualização e aperfeiçoamento profissional, assim como da necessidade do fortalecimento dos canais de comunicação entre os supervisores para que haja reflexão e elaboração de estratégias coletivas de enfrentamento dos problemas e dificuldades vivenciadas em relação ao estágio e à supervisão, tamanha é a responsabilidade em apresentar o trabalho profissional ao estagiário. Questão esta que extrapola a vontade individual e o compromisso coletivo de grande parte da categoria profissional, pois implica em problematizar as condições de trabalho para que se materialize.

Ademais, é relevante salientar que a pesquisa revelou que os estagiários, em sua grande maioria, realizam estágio em média com oito horas semanais, ou seja, comparecem aproximadamente, duas vezes ao campo de estágio. É preciso reconhecer os limites para que a supervisão de forma planejada e sistemática ocorra, embora não seja impossível, porque não se trata de quantidade de tempo, mas da qualidade das orientações. Mas é inegável que esta condição de realização do estágio favorece uma supervisão voltada para o treino e repetição. Daí advém à necessidade premente de não sucumbir ao discurso hegemônico do pragmatismo como a única verdade e alternativa ao exercício profissional uma vez que, historicamente, a profissão apresentou, e ainda apresenta, marcas de um conservadorismo. O que se torna campo fértil para essas apreensões.

Fica mais evidente, ainda, o caráter instrumental da supervisão quando o estagiário, sem supervisão direta, assume o lugar do profissional por entender que o mesmo já se encontra pronto, bem treinado, para realizar os atendimentos sociais.

Estagiário: Às vezes eu fico sozinha, quando, por exemplo, vai pegar férias, essas coisas, mas é tudo direcionado e você na parte administrativa, não é feito nada de atendimento, nada.

Estagiário: Tem vezes que eu fico sozinha, quando eu fico sozinha, porque lá tem duas assistentes sociais, às vezes nenhuma das duas está lá e eu fico de porta aberta, eu que atendo, e respondo pelo serviço social. Às vezes o médico manda chamar o assistente social e quem vai sou eu, explico pra ela (usuário) o que tem que ser feito e acabo trazendo usuários na sala e faço atendimento como assistente social. Só não assino, faço os leitos, e a assistente social assina como se ela tivesse passado.

A supervisão direta de estágio é uma atribuição privativa, sendo regulamentada pela Resolução nº. 533 de 2008:

Art. 2º. A supervisão direta de estágio em Serviço Social é atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação, sendo denominado supervisor de campo o assistente social da instituição campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino.

A supervisão indireta tem uma implicação ética porque, ao mesmo tempo em que desqualifica o exercício profissional, descaracterizando sua complexidade, também compromete a formação do aluno que é colocado em situações que conduzem ao exercício ilegal da profissão.

As experiências de estágio desacompanhadas, perdem sua validade formativa, inclusive quando são contempladas pelos estagiários como experiências positivas e gratificantes. Por isso é tão importante que a supervisão se desenvolva em consonância com a proposta pedagógica da formação do curso.

4.6.1 AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

A avaliação do estagiário também não fica imune às tendências descritas nas atribuições dos supervisores.

Ao analisar as concepções de avaliação, bem como os instrumentos de avaliação tomados como referência para a avaliação de desempenho do estagiário, não implicando um estudo detalhado sobre os instrumentos, seus conteúdos e finalidades, identificou-se a racionalidade instrumental presente nesse processo.

Todos os regulamentos de estágio apresentam um tópico acerca do processo de avaliação, com formatos diferenciados, mas nem todos apresentam a concepção de avaliação que buscam implementar durante o acompanhamento do estágio supervisionado.

Dois cursos, em seus regulamentos, tratam de forma bastante aligeirada da concepção quando se referem: *“a avaliação, presente em todo processo de ensino-aprendizagem do estágio supervisionado”* e *“a avaliação é entendida como um processo contínuo”*. Os demais cursos resumem a avaliação na entrega de documentações e atividades acadêmicas-pedagógicas.

É possível perceber que não há grande variação nos instrumentos de avaliação. Todos os cursos definem a quantidade de carga horária necessária para a aprovação e sua comprovação através de folhas de frequência, assim como a nota

mínima para aprovação nas disciplinas que acompanham o desenvolvimento do estágio. Exigências estas próprias do sistema seriado e disciplinar adotado no ensino superior.

Quanto aos instrumentos pedagógicos, todos os cursos exigem a construção do plano de estágio, conforme orientação da PNE assim como diários de campo, relatórios, estudos institucionais, projeto de intervenção e avaliações dos supervisores.

A avaliação do estagiário está centrada na entrega de atividades que serão aferidas através de uma nota e no cumprimento da carga horária do estágio.

O supervisor de campo também participa do processo de avaliação do estagiário. Em todos os cursos existe um formulário entregue ao supervisor para que ele preencha e faça a devolutiva. Em alguns formulários, atribui-se nota e em outros conceitos. Essa avaliação também comporá a nota da disciplina. Cada curso tem um critério estabelecido para essa composição.

Além do formulário enviado pela coordenação de estágio, alguns supervisores relataram avaliar o estagiário a partir de um formulário institucional, principalmente nos campos ocupacionais da rede estadual.

Um supervisor disse ter um caderno de anotações do desempenho do estagiário.

Supervisor: Eu tenho o relatório meu particular, onde tem se ela faltou muito na faculdade, como é que estão as notas, como é que não estão, e quando elas fazem atendimento, se elas querem formular algum documento, se elas querem formular algum tipo de carta, se elas entendem que aquilo vale ou não, se elas se manifestam de alguma forma. Porque não fica aquele diário por obrigação da faculdade, então assim, eu tenho meu caderninho com as minhas anotações particulares.

Sobre a participação do estagiário no preenchimento do formulário da avaliação de desempenho, os supervisores de campo apresentaram respostas variadas.

Supervisor de Campo: Eu faço sozinho porque acaba não dando certo pra gente ficar juntos, Mas eu não deixo de conversar com ela antes entregar. Na verdade, ela que entrega, ela que traz, Eu nunca precisei lacrar o documento, mas eu converso, digo olha essa avaliação está aqui, se quiser e se esclarecer alguma coisa.

Supervisor de Campo: Eu preenchi sozinha, ela não estava presente por motivos de saúde na família, então não preenchi junto com ela, mas a avaliação foi por ela. Eu conversei posteriormente com ela e ela deve ter lido. É o direito dela.

Supervisor de Campo: Eu respondo relatório com quatro folhas que tem resposta sim ou não. Faço sozinha, termino, coloco minhas observações, sento com elas explico: olha isso aconteceu por isso, por isso e por isso. E aí é tranquilo. Geralmente elas ficam bem tranquilas.

Supervisor de Campo: Eu não tenho feito troca de avaliação, não sou assim de avaliar, por exemplo, faz três meses que eu estou com as minhas estagiárias então eu avalio elas pela forma de evolução porque quando eu cheguei até ela não tinha conhecimento entre nós eu não sabia que elas tinham de carga nem elas sabiam o que eu tinha. Então a gente foi construindo isso, juntamente com a construção do trabalho se entra que aquilo que ela diz também é uma questão muito complexa então que a gente tem que avaliar, eu procuro avaliar o quanto que eu consegui passar pra elas o conhecimento e o quanto elas também me trazem, porque a gente sai da faculdade e temos alguns vícios. Eu avalio como processo tem sido positivo ou não, o desenvolvimento desse processo de estágio.

Supervisor de Campo: Eu também não tenho nenhuma ferramenta específica, uma tabela o questionário, mas pelo fato de eu ter uma estagiária, aí a evolução enquanto o questionamento a profundidade desses questionamentos, a profundidade das posições, isso que é visto. Imagino que ao passo que se você tiver várias, vai precisar de uma ferramenta se não vai se perder.

Supervisor de Campo: Eu tenho um questionário daquilo que pode ser deixado pra outro, então o que que elas deixam como sugestão para as próximas estagiárias, isso eu tento, e faço no final. Então que elas têm como avaliação, que elas colocam, em que o serviço social poderia estar inserindo ainda mais o estagiário, sugestões mesmo pra melhorar os próximos estágios.

Alguns estagiários posicionaram-se em relação à forma como esta avaliação é preenchida pelo supervisor de campo, pois não participam deste momento e não recebem um retorno para que saibam o que precisa ser melhorado.

Estagiário: Na verdade, ele não dá uma nota, né. Na verdade, ele responde de excelente a irregular, insatisfatório, vai preenchendo. E daí uma das questões é essa: porque a gente não tem um retorno, às vezes o profissional dá uma nota 80, por exemplo, e eu não sei porque isso. A gente não tem esse retorno, entendeu. Não sei como é avaliado. Eu pelo menos não sei. A gente já conversou sobre isso também, a gente não sabe como é avaliado.

Estagiário: A gente não sabe os critérios. Quais são os pesos que tem. É o professor que define. E aí a gente nem sabe o que eles (supervisores de campo) colocam. A gente não fica sabendo. Se a gente soubesse dava pra fazer alguma coisa pra melhorar. Porque eles (supervisores acadêmicos) pedem pra ir lacrado, pra não fazer junto. Tem alguns profissionais que fazem junto. Mas depende de cada profissional.

As falas sugerem o quanto se precisa caminhar em direção a uma avaliação qualitativa que de fato configure-se em um acompanhamento processual, com diagnóstico e sistemático, do desenvolvimento do processo de ensino-

aprendizagem do estagiário, pois ainda predomina uma avaliação construída de forma hierárquica e unilateral.

A avaliação do desempenho do estagiário reflete a complexidade inerente à avaliação do processo de ensino-aprendizagem como um todo. A avaliação não é um instrumento isolado, neutro e simplista, mas é reveladora da concepção e da condução do processo de construção do conhecimento. Não é possível falar em educação para a autonomia, para a cidadania, para o desenvolvimento do senso crítico se os métodos avaliativos empregados não estabelecem coerência com tal proposta.

A concepção de avaliação do processo de ensino-aprendizagem necessita estar em consonância com a proposta pedagógica dos cursos, isto é, com sua direção e intencionalidade.

Em se tratando do estágio, a avaliação deve assumir algumas particularidades, pois as estratégias avaliativas precisam transcender àquelas reconhecidas como formais no ensino: provas escritas, seminários, trabalhos em grupos e ou individuais uma vez que esta experiência pressupõe um sistema de avaliação bastante participativo, dialogado e supervisionado. Não deve estar centrado nas tarefas-fins, mas sim em tarefas-meio, que possibilitem a reflexão, o conhecimento crítico da realidade, o processo de construção de análises e percepções sobre a realidade.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p.195).

A avaliação do estágio requer um acompanhamento sistemático que ultrapassa a entrega de um trabalho ou atividade acadêmica em uma data definida como requisição para a composição de uma nota. Ainda que a nota seja uma exigência formal, é preciso investir na trajetória para a construção desta nota que deverá representar o processo de desenvolvimento acadêmico do estagiário, voltando muito mais para o processo do que para o resultado.

O processo de avaliação do estágio supervisionado está imbricado de condicionamentos quantitativos e qualitativos para sua materialização, ou seja, não

se trata apenas de uma exigência formal que o sistema impõe para garantir ou não a aprovação do aluno, expresso em indicadores quantitativos, mas de elementos qualitativos que passam pela compreensão que os supervisores (docentes ou não) tenham do processo educativo, do estágio, da supervisão e do processo de avaliação em particular. Questões qualitativas que perpassam a formação de professores e o preparo teórico-prático para avaliar o desempenho do estudante, donde se destacam não só competências teóricas, mas éticas e didático-pedagógicas.

Assim, muito mais importante do que definir instrumentos de avaliação, que é o que em geral os regulamentos de estágio fazem, trata-se de pensar os objetivos, as finalidades e a direção destes instrumentos no processo de ensino-aprendizagem. Definição que se expressará no projeto pedagógico do curso.

A análise do processo de avaliação do estagiário contida nos regulamentos e descrita pelos sujeitos possibilitou entender que há uma ênfase na avaliação de desempenho dos estagiários e não do processo. A avaliação construída, tomando como referência o desempenho, exige a construção de indicadores avaliativos que não foram apontados por nenhum regulamento e nem pelos professores.

Esta avaliação é inspirada no modelo gerencial propagado pelas empresas privadas sendo muito usado na gestão de pessoas. Para Siqueira (2002, p. 56), a avaliação de desempenho é “a análise da defasagem existente no comportamento do avaliado entre a expectativa de desempenho definida pela organização e o seu desempenho real”.

Para Marras (2002, p. 173), a avaliação de desempenho (AD) “é um instrumento gerencial que permite ao administrador mensurar resultados obtidos por um empregado ou por um grupo, em período e área específicos (conhecimentos, metas, habilidades, etc) ”.

Chiavenato (1999) entende que esta avaliação tem por função identificar necessidades de treinamento.

Assim, prevalece uma concepção de avaliação condutista, ou seja, voltada muito mais para a mudança na conduta, no comportamento do estagiário (muitas vezes a partir de um padrão estabelecido) tomando como foco os objetivos definidos em um plano ou programa. Esta avaliação preocupa-se em identificar se os resultados projetados foram ou não atingidos. Por vezes, acaba sendo uma

avaliação exterior ao sujeito que dela participa, que não se reconhece neste processo e não consegue construir significados.

Por fim, as reflexões tecidas nesse capítulo foram fundamentais para situar o objeto de estudo e identificar a permanência de tendências que tem atravessado o processo formativo dos Assistentes Sociais em relação à concepção de estágio e a forma como o mesmo tem sido indicado nas propostas curriculares e materializado no cotidiano profissional, colocando em questão a centralidade do estágio no processo de formação.

CONCLUSÕES

A rigor, cada viajante abre seu caminho, não só quando desbrava o desconhecido, mas inclusive quando redesenha o conhecido.

(IANI, 2000)

As sucessivas aproximações construídas em direção ao objeto desta tese e o caminho percorrido entre o método de investigação e o método de exposição, permitiram compreender a profissão de Serviço Social como síntese dos processos conjunturais, ficando cada vez mais claro que esta profissão tem sido atravessada pelos elementos determinantes do trabalho na sociabilidade burguesa que se expressam na sua natureza contraditória.

Assim, o exercício e a formação profissional foram analisados a partir de sua indissociabilidade, reafirmando a dupla dimensão da profissão: analítica e interventiva.

Ao buscar ***analisar a centralidade do estágio supervisionado no processo formativo dos Assistentes Sociais***, evidenciou-se que o processo formativo, e particularmente o estágio e a supervisão, não ficam imunes às mudanças conjunturais do mundo do trabalho e às transformações societárias. Desse modo, o objeto desta pesquisa apresentou-se num contexto tensionado e disputado politicamente por incidir diretamente na discussão da organização do trabalho profissional e pedagógico.

Assim, para conhecer as determinações do estágio e da supervisão foi preciso empreender um processo de análise em direção à sua essência que consistiu:

α) Na compreensão interna do fenômeno;

β) Na identificação das dimensões maiores nas quais este fenômeno se insere;

Na explicação do fenômeno em função dos determinantes externos a ele, mas que influem na sua existência – totalidades parciais em que se encontra inserido.

Depois disso, foi necessário fazer a viagem inversa, visto como “uma rica totalidade de determinações e relações” (MARX, 1989, p.229). Como afirmou Marx,

não há nada fora da realidade social. Assim, o estágio não pode ser analisado como uma questão pontual, mas como um elemento organicamente vinculado à formação profissional. O estágio comporta e expressa os conflitos, os embates, as tensões, as contradições próprias de um contexto neoliberal marcado pela precarização, flexibilização, sujeição do trabalhador a condições desfavoráveis. Implica também uma concepção de educação predominantemente tecnicista e despolitizada.

O estágio supervisionado foi pensado a partir de sua relação com o processo e o projeto formativo, e a supervisão, como decorrência da exigência do estágio na proposta curricular do curso de Serviço Social.

No entanto, a pesquisa evidenciou que esta relação não está dada, mas em processo de construção, uma vez que depende de todos os sujeitos envolvidos para a concretude do projeto de formação. Destacam-se aqueles que estão diretamente comprometidos com a organização e materialização desse componente curricular – *os supervisores de campo, os supervisores acadêmicos e os estagiários*.

É sabido que, historicamente, embora o estágio curricular sempre tenha sido uma exigência na formação dos assistentes sociais, o modo pela qual o mesmo foi concebido e estruturado na lógica curricular não seguiu a mesma direção. A aproximação com as diferentes tendências teórico-metodológicas permitiu aos profissionais construir apreensões diferenciadas. A pesquisa revela que há continuidades e rupturas na trajetória do estágio na formação.

A análise dos projetos pedagógicos dos cursos, dos regulamentos de estágio e a aproximação direta com os sujeitos da pesquisa possibilitou identificar e entender a lógica curricular proposta pela ABEPSS e as mediações que os profissionais têm conseguido construir e reconstruir na tentativa de se aproximar de tal proposta. Mostrou também os equívocos e as incongruências presentes na formação no que diz respeito às concepções de estágio e de supervisão de estágio e as limitações, estas próprias da presença do conservadorismo no cotidiano profissional e do modo de organização do trabalho pedagógico, centralizada na lógica disciplinar.

Dessa forma, algumas sínteses (provisórias) foram construídas na busca de apreender o objeto de pesquisa em questão, colocando em questão a centralidade do estágio no processo formativo dos assistentes sociais.

Reconhece-se que o estágio supervisionado sempre se configurou como exigência na formação dos Assistentes Sociais, constituindo-se como um

componente curricular na proposta dos primeiros cursos. Mas a produção de conhecimento sobre este tema não acompanhou este *continuum*, existindo, em determinados períodos históricos, ausência de discussão teórica sobre o estágio e sobre a supervisão, independente da tendência teórico-metodológica de sustentação⁵⁹.

A produção de conhecimento existente sobre a temática, pela ausência de tradição de pesquisa, congrega poucos pesquisadores e revela pouca permanência dos autores nesse campo de estudo. O conteúdo das produções centra-se na discussão dos aspectos normativos-jurídicos sobre o estágio, em especial, das Resoluções que tratam da supervisão direta e das condições éticas e técnicas, bem como das Diretrizes Curriculares e da Política Nacional de Estágio, com pouca ênfase na discussão pedagógica e no processo de organização do trabalho pedagógico. Conclui-se que isto tem dificultado a compreensão da natureza da atividade de estágio e da forma como o mesmo deva ser indicado e organizado nas propostas curriculares. Isso se concretiza em relação à concepção do estágio curricular supervisionado, onde verificou-se um hibridismo com predominância no entendimento do estágio como treinamento; como o “lugar” do ensino da profissão, a partir da apropriação e desenvolvimento de habilidades e competências profissionais com ênfase no saber fazer instrumental.

Esta tendência em considerar o estágio e a supervisão como treinamento revelou-se, ao longo desta tese, tanto no levantamento da produção de conhecimento e na apresentação das propostas curriculares dos cursos quanto na aproximação com a experiência dos sujeitos envolvidos neste processo.

Destaca-se, também, em relação à produção de conhecimento que, majoritariamente, os trabalhos publicados têm sido frutos de revisão de bibliografia, onde o estágio e a supervisão tem sido pensados sem a aproximação com o cotidiano dos profissionais e, por isso, em grande parte, as produções apresentam-se como repetições dos conteúdos das legislações com pouca ou quase nada de reflexão a partir das situações concretas vivenciadas no estágio.

Outra tendência que apareceu transversalmente nesta pesquisa, foi o reconhecimento do estágio supervisionado enquanto elemento de aproximação do

⁵⁹ Mesmo com o aumento da produção após os anos 2000, com destaque das produções apresentadas nos CBAS e nos ENPESS, ainda é pequena se comparado a outras áreas temáticas.

estagiário com a realidade social e profissional, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências profissionais. Este objetivo delegado ao estágio tem sido um elemento de permanência no processo de formação, ainda que historicamente este tenha sido conduzido por diferentes perspectivas teóricas.

Com relação a forma como estágio tem sido indicado nas propostas curriculares do curso, percebeu-se, majoritariamente, que a oferta deste componente curricular tem sido no formato de disciplina. O estágio supervisionado e a supervisão de estágio na forma de apresentação das ementas das disciplinas apresentaram uma mesclagem de seus conteúdos e uma diversidade de formas de organização na estrutura curricular dos cursos.

Volta-se a afirmar que a ausência de uma compreensão crítica e de uma unidade pedagógica acerca da concepção de estágio e da supervisão, impossibilita o entendimento de como o componente curricular – estágio – deva aparecer nas propostas curriculares, assim como na condução da supervisão de estágio. Esta questão não pode ser vista como uma questão menor no processo formativo dos Assistentes Sociais porque revela como o ensino do exercício profissional tem comparecido e tem sido tratado. Mesmo nesta condição de indissociabilidade, o estágio e a supervisão têm particularidades.

A forma como o estágio e a supervisão são organizados na estrutura curricular dos cursos, indicou também que o estágio não assume centralidade no processo formativo como dissemina a lógica curricular construída pela ABEPSS. Isso ficou nítido na análise das propostas pedagógicas que não priorizam a formação teórico-prática, ficando o ensino da profissão preferencialmente reduzido às disciplinas que acompanham o estágio supervisionado. A centralidade também não aparece, porque entendeu-se, neste percurso investigativo, que não existem condições concretas de trabalho e de formação para que isto ocorra. O risco de o estágio assumir a centralidade no processo formativo, como se pretende, pode conduzi-lo a o único recurso para se discutir e ensinar a profissão, comprometendo a transversalidade que lhe é constitutiva. É preciso pensar em outro modo de organização curricular onde, de fato, o estágio seja um dos componentes que possa fazer esta aproximação, mas não o único, e que, embora tenha particularidades fundamentais, não pode ficar com esta responsabilidade.

Entende-se que não é o estágio supervisionado que precisa assumir centralidade na formação dos Assistentes Sociais, mas o ensino do trabalho

profissional e seu exercício. Embora as Diretrizes Curriculares e a PNE indiquem que o estágio tem uma função primordial no processo formativo, há que se colocar em questão a pretensa centralidade que o mesmo deva assumir.

Tanto nos projetos pedagógicos dos cursos como na fala dos sujeitos entrevistados é nítida a referência à direção que está preconizada nas Diretrizes Curriculares e nas normativas relacionadas ao estágio, como a PNE e a Resolução nº 533 de 2008. No que se refere ao estágio, observou-se também que esta preocupação é apenas formal, pois tal hegemonia não aparece em relação à apropriação que os tais sujeitos fazem da concepção de formação profissional, de estágio e de supervisão. Assim a proposta do currículo oficial não é atendida, mas há um currículo oculto que funciona no cotidiano das escolas. É na interação entre o currículo oficial e o currículo oculto que se encontra o currículo real aquele que de fato é expressado e materializado na formação.

A aproximação com o currículo real, permitiu entender a forma pela qual a supervisão de campo e acadêmica são realizadas. Evidenciou que reforçam uma concepção de que existe um lugar-espaco-momento quase que exclusivo para o ensino da profissão, demonstrando que esta discussão não aparece de forma transversal no currículo dos cursos. Se estudantes e profissionais têm depositado na experiência de estágio e no processo de supervisão o aprendizado exclusivo do exercício profissional, então este é um problema da formação que merece ser problematizado.

Outro aspecto analisado refere-se ao conteúdo pedagógico da supervisão de campo e acadêmica. Os diferentes materiais empíricos revelaram que a potencialidade da supervisão enquanto processo pedagógico e formativo fica subsumida na medida em que ela tem sido conduzida muito mais por um caráter tecnicista, burocrático e imediatista. Isso decorre, em grande parte, do entendimento que os supervisores têm do estágio supervisionado, que os leva a exercer a supervisão sob este prisma, bem como das condições objetivas sob as quais este exercício se realiza.

A aproximação da discussão com o estágio explicitou a precarização das condições de trabalho dos profissionais e a fragilização teórico-metodológica presente na formação profissional. É preciso reconhecer os limites institucionais e conjunturais para não se projetar uma idealização de estágio e de supervisão que não encontram possibilidade de materialização.

Os dados indicaram que os estagiários, em sua maioria, realizam em média 8 horas semanais de estágio, sem bolsa-remuneração, indo até duas vezes por semana ao campo ocupacional. Nestes locais, não participam de um processo de supervisão planejada e sistemática, mas realizada de forma pontual, fragmentada e espontânea, com pouca possibilidade de instigá-los a refletir e construir mediações teórico-práticas acerca do exercício profissional. No âmbito acadêmico, os encontros com os supervisores, ainda que tenham horário e local definido, acontecem apenas na modalidade grupal, onde a discussão sobre o exercício profissional aparece de forma pulverizada a partir da distribuição dos estudantes por áreas de concentração do estágio. A carga horária reduzida e o efeito fragmentado das supervisões, aliados à racionalidade técnica que tem dominado as atividades didático-pedagógicas solicitadas, contribuem para que o estagiário não veja sentido nesta ação, descaracterizando o potencial pedagógico da supervisão.

A inserção do aluno em campos ocupacionais envolve parcerias institucionais, reguladas por contratos e termos de compromisso. Tal parceria não pode ficar restrita ao aspecto burocrático e formal, por se tratar de uma dimensão que também é pedagógica. Assim, a relação entre os profissionais precisa ser construída, potencializando os canais de comunicação que são fundamentais para o processo de acompanhamento do desenvolvimento do estagiário. A pesquisa mostrou que estes canais são frágeis e a comunicação entre os sujeitos que representam os respectivos campos de trabalho é muito pontual. Fragilidade também potencializada pela ausência de condições favoráveis de trabalho que possibilitem, por exemplo, realizar visitas institucionais e apresentar propostas de educação permanente direcionada aos supervisores de campo. Dessa forma, a indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e a de campo não foi demonstrada no cotidiano pesquisado.

A partir das sínteses produzidas, apresentam-se algumas sugestões e propostas em direção a reposicionar o significado que o estágio supervisionado vem assumindo no processo formativo.

O estágio supervisionado precisa ser dotado de fundamentação teórica, contemplando-o de significados que extrapolem a condição que lhe foi dada historicamente na formação profissional, ou seja, como o *“lugar da prática”*, relegando seu estatuto teórico-prático. Para que isso ocorra, é preciso continuar investindo na educação permanente dos profissionais, mas é no âmbito acadêmico

que este movimento precisa ser empreendido, por se configurar, por excelência, como espaço formativo, potencializador da crítica. O estágio não pode ser preocupação apenas do coordenador do estágio e dos professores que assumem a supervisão acadêmica no curso, mas precisa ser problematizado por todos os educadores, fazendo valer a concepção de projeto pedagógico enquanto construção coletiva. Isso não se faz por decreto!!!!!! O que sugere, portanto, formação docente.

Na esteira deste raciocínio, entende-se ser necessário diversificar as formas de organização pedagógica, para tentar transcender a lógica disciplinar que pouco favorece trabalhar os eixos de sustentação do currículo de forma transversal. E para isso, primeiro, é preciso pautar a discussão do ensino da profissão no currículo pensando em alternativas e estratégias pedagógicas favorecedoras desta integração, para que o estágio não assuma o ônus de ser o componente curricular responsável em apresentar a profissão e ensinar o seu exercício. Faz-se necessário pensar em outros recursos pedagógicos e outras situações de aprendizagem que possam levar o estudante a se aproximar do cotidiano profissional e dos processos de trabalho onde o profissional se insere.

Outra questão que se coloca é a necessidade de um planejamento sistemático para a condução da supervisão de estágio, tanto a de campo quanto a acadêmica, o que pressupõe qualificação profissional e apropriação de um conjunto de conhecimentos teórico-práticos, técnico-operativos e ético-políticos que possibilitem ao profissional analisar criticamente a realidade social, as demandas apresentadas ao cotidiano e projetar as ações profissionais, extrapolando uma tendência histórica na profissão em considerar os conhecimentos instrumentais e operativos como os únicos capazes de validar e legitimar o exercício profissional, ainda que deles não se deva prescindir.

A educação permanente e a capacitação continuada podem propiciar aos profissionais que ressignifiquem o processo de supervisão de estágio, para além de uma perspectiva endógena, e encontrar alternativas coletivas para o enfrentamento das situações apresentadas a partir da experiência vivencial de estágio. No entanto, a pesquisa também revelou que as estratégias que precisam ser construídas para enfrentar as situações concretas apresentadas em relação ao estágio, extrapolam as vontades e decisões individuais e o compromisso político com uma formação de qualidade, porque exigem a problematização das condições objetivas de trabalho. Isso significa que as mudanças curriculares e o investimento na capacitação e

educação permanente do profissional são insuficientes para lidar com a realidade apresentada. Não há como qualificar o estágio e a supervisão, sem lutar por melhores condições de trabalho.

Assim, para que as propostas acima tenham validade e sustentação no cotidiano profissional e formativo é preciso que a discussão acerca do estágio supervisionado e do processo de supervisão de estágio perpassa pela discussão das condições objetivas e subjetivas de trabalho para que não se reproduza um discurso vazio e a uma ação improfícua.

É preciso avançar, transformando as queixas em demandas, reelaborando os conhecimentos, aprimorando a capacidade de construir indagações para que o estágio supervisionado em Serviço Social, enquanto objeto de estudo, seja capturado no movimento do real enquanto processo historicamente determinado, e não em sua apresentação fenomênica.

Este processo de investigação possibilitou à pesquisadora desenvolver e aprimorar sua capacidade analítica para que o objeto de estudo pudesse ser estudado, interpretado, desvendado em sua essência. E para isso, o contato direto com os sujeitos envolvidos no processo, constitui-se como um divisor de águas.

Possibilitou, também, que a pesquisadora, à luz de um referencial crítico, pudesse problematizar o processo formativo dos Assistentes Sociais, buscando não só entendê-los, mas pensar em estratégias interventivas para o enfrentamento das questões apresentadas ao longo desta tese. Assim, o conhecimento científico mobilizado teve impacto direto no cotidiano pessoal e profissional da pesquisadora, pois configurou-se em um diálogo permanente com a realidade, evidenciando a unidade entre sujeito e objeto.

Na perspectiva da teoria social construída por Marx, a relação sujeito-objeto expressa uma

identidade parcial na qual o sujeito que analisa uma realidade humano-social está parcialmente imbricado nela: há uma correlação direta entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido e, nessa interação, o sujeito tem um papel ativo, estando submetido a condicionamentos diversos, em particular, às determinações sociais, que introduzem no processo de conhecimento a perspectiva da realidade socialmente construída (BATISTA, 2009, p. 39).

O movimento do pensamento em direção à construção de um conhecimento cada vez mais amplo e mais profundo da realidade, não pode ser

confundido com o próprio real, embora a ele esteja relacionado. As mudanças que precisam ser construídas exigem uma intervenção direta e concreta dos sujeitos na realidade social.

Desse modo, ao fazer a viagem de volta, reconhece-se que as sínteses elaboradas, provisórias e historicamente situadas, permitiram dar inteligibilidade à imediaticidade do cotidiano da formação profissional dos Assistentes Sociais, particularmente em relação ao estágio supervisionado.

A percepção e sensação que a pesquisadora tem ao finalizar esta tese é a de que se encontra pronta para recomeçá-la!!!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEPSS. A Metodologia no Serviço Social. **Cadernos n. 3**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Serviço Social**. Brasília, 1996.

_____. **Política Nacional de Estágio**. Documento-base, Brasília, 2010.

ABREU, M. M.. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. In: AGUIAR, A. G. de. **Serviço Social e Filosofia: das origens à Araxá**. 5. edição. São Paulo: Cortez, 1985.

ANDRADE, M. A. O Metodologismo e o Desenvolvimentismo no Serviço Social brasileiro – 1947 a 1961. In: **Serviço Social & Realidade**. Franca, v. 17, n. 1, p. 268-299, 2008.

ARAÚJO, M. A. de. **Supervisão de estágio em Serviço Social: reflexões do cotidiano na contemporaneidade**. Fortaleza: EDUECE, 2014.

AZEVEDO, T. M.; ROWELL, V. M. **Competências e habilidades no processo de aprendizagem**. Caxias do Sul, 2009

BAPTISTA, M. V. A ação profissional no cotidiano. In: MARTINELLI, M. L. **O Uno e o Múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. A relação teoria/método: base do diálogo profissional com a realidade. In: BAPTISTA, M. V.; BATTINI, O. (org.) **A prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção do conhecimento**. São Paulo: Veras Editora, 2009.

BEHRING, E. R. BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Censo do Ensino Superior**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212_
Acesso dia 20 de setembro de 2012.

_____. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providencias. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

_____. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRAZ, M. Notas sobre o projeto ético-político do Serviço Social. In: CRESS. **Assistente Social: Ética e Direitos**. Rio de Janeiro: 1996. (Coletânea de leis e resoluções).

BRUGINSKI, Z. B. Proposta metodológica para supervisão em Serviço Social de comunidade. **Revista Serviço Social e Sociedade**. Ano V, agosto de 1984.

BUONICORE, A. **Marxismo, História e Revolução Brasileira**: encontros e desencontros. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

BURIOLLA, M. A. **O Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Supervisão em Serviço Social**: o supervisor, sua relação e seus papéis. São Paulo: Cortez, 1996.

CARVALHO, A. M. P. de; BONETTI, D. A.; IAMAMOTO, M. Projeto de investigação: a formação profissional do assistente social. In: **Revista de Serviço Social e Sociedade**. Ano V, n. 14, abril, 1984.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 75, agosto, 2001.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERQUEIRA FILHO, G. **A questão social no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CFESS. **Resolução nº 273, de 13 de março de 1993**, com as alterações introduzidas pelas Resoluções CFESS nº 290/1994 e n. 293/1994. Estabelece o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais.

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

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

COMERLATTO, D. **Um olhar sobre o ensino da pesquisa: a experiência dos cursos de graduação em Serviço Social da Região Sul**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, 2008.

CORDIOLLI, M. **Currículo, Cultura Escolar e Gestão do trabalho pedagógico**. Curitiba: A Casa de Asterion, 2004.

COSTA, O. M. J. **Estágio em Serviço Social**: uma reflexão crítica. Goiânia: Editora Vieira, 2013.

CUNHA, M. V. da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1994.

FALEIROS, V. P. Aonde nos levam as Diretrizes Curriculares? **Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. ABEPSS. Brasília, Ano I, n. 2, julho a dezembro de 2000.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2005.

FERREIRA, F. Considerações sobre o Serviço Social. In: **Revista Serviço Social**: órgão informativo e doutrinário. São Paulo, n.1, jan. 1939.

FERREIRA, I. B. **O desenho das Diretrizes Curriculares e dificuldades na sua implementação**: o ensino do trabalho profissional: desafios para a afirmação das Diretrizes Curriculares e do projeto ético-político. *Temporalis*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 17-30, 2004.

GISI, M.; ENS, R.; EYNG, A. O trabalho do professor nas representações sociais de alunos de Licenciatura em Pedagogia e Biologia. In: VOSGERAU, D. S.R.; BEHRENS, M.A. **Trabalho do Professor e Saberes Docentes**. Coleção Educação: teoria e prática, 10. Curitiba: Champagnat, 2012.

GOUVEA, M. G. de. Estágio, Supervisão e Trabalho Profissional. In: **Revista Serviço Social & Realidade**. Franca, v. 17, n. 1, p. 62-73, 2008

GUEDES, O. S. **A compreensão da pessoa humana na gênese do Serviço Social no Brasil**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2000.

_____. **Interpretações do Humanismo no Serviço Social Brasileiro**. Tese de Doutorado em Serviço Social. PUC-SP, 2005.

GUERRA, Y. Direitos Sociais e Sociedade de Classes: o Discurso do Direito a Ter direitos. In: MARCONSIN, C. et al. **Ética e Direitos**: ensaios críticos. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

_____. Ensino da Prática Profissional no Serviço Social: subsídios para uma reflexão. **Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. ABEPSS. Ano I, n. 2, julho a dezembro de 2000.

_____. O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. In: **Revista Katálysis**. v. 8, n. 2, jul./dez., 2005.

GUERRA, Y.; BRAGA, M.E. Supervisão em Serviço Social. In: **Serviço Social**: Direitos Sociais e Competências Profissionais. CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, M. V. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: CFESS. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. 1º edição ampliada. Brasília, 2012.

_____. **Projeto Profissional, Espaços Ocupacionais e Trabalho do Assistente Social na Atualidade**. Atribuições Privativas do(a) Assistente Social Em questão. Brasília: FESS, 2002.

_____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social Brasileiro. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 120, out/dez. de 2014.

_____. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2009

IAMAMOTO, M.V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 1983.

JUNQUEIRA, H. I. Considerações sobre a organização do Programa para Escola de Serviço Social. In: **Revista Serviço Social**. nº. 31, ano 3, set., 1943.

KAMEYAMA, N. Concepção de teoria e metodologia. In: **A Metodologia do Serviço Social**. Cadernos ABESS n.3. São Paulo: Cortez, 1989.

KASHIURA JR, C. N. **Sujeito de Direito e Capitalismo**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2012.

KFOURI, N. Dificuldades e Soluções encontradas na formação dos assistentes sociais. In: **Anais do II Congresso Pan-Americano de Serviço Social**. Rio de Janeiro, s. ed., 1949.

KIEHL, M. A Escola de Serviço Social e os problemas do Trabalho. In: **Revista Serviço Social**: órgão informativo e doutrinário. São Paulo, n.11, nov. 1939.

KOIKE, M. M. Formação Profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, 2009.

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

LEWGOY, A. M.; MACIEL, A. L.; REIDEL. T. A formação em Serviço Social no Brasil: contexto, conformação e produção de conhecimento na última década. In: **Revista Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. ABEPSS. Brasília (DF), ano 13, n. 25, p. 91-111, jan./jun. 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos para que?** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUNDGREN, U. **Between hope and happening: text and context in curriculum**. Victoria. Deakin University Press, 1983.

MACIEL, A. L. S. **Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

MALHEIROS, U. O assistente social deve ser um técnico. In: **Revista Serviço Social**. São Paulo, n.1, jan. 1939.

MARRAS, J. P. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. São Paulo: Futura, 2002.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social: identidade e alienação**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa, Edições 70, LDA, 1993.

_____. **Cartas de Marx a Engels, 27 de junho de 1867**.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I, 1985.

MEC/CNE. **Parecer CES/CNE 776/97 de 3/12/1997**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso março 2015.

_____. **Resolução nº 15, de 13 de março de 2002**. Estabelece Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social. Disponível em: http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/legislacao_diretrizes_cursos.pdf. Acesso março 2015

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, 1996. 269p.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Orgs.); trad. BAPTISTA, M. A. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1999.

MORETTO, V. P. **Prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Transformações societárias e Serviço Social**: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. Revista Serviço Social & sociedade, n.50, ANO XVII, abril, 1996.

_____. A construção do projeto ético-político contemporâneo. In: CEAD/ABEPSS/CFESS. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 1. Brasília: 1999.

_____. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NISBET, R. **O Conservadorismo**. Editorial Estampa, Ltda., Lisboa, 1987.

NOGUEIRA, M. A. **As possibilidades da política**. Ideias para a reforma democrática do Estado. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, C. A. H. da S. Estágio Supervisionado Curricular em Serviço Social. In: **Revista Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social nº. 17. Brasília, 2009.

_____. O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, ano XXV, novembro de 2004.

ORTIZ, F. G. **O Serviço Social no Brasil**: os fundamentos de sua Imagem Social e da Autoimagem de seus Agentes. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

PACHUKANIS, E. B. **A teoria geral do Direito e o Marxismo**. Tradução Paulo Bessa. Rio de Janeiro: Renovar, 1989.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. São Paulo: Papyrus, 2000.

PINTO, R. M. F. **Estágio e Supervisão**: um desafio ao ensino teórico-prático do Serviço Social. Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 1997.

PORTES, M. F.; TORRES, M. M. **As Concepções de Estágio Supervisionado e Supervisão de Estágio**: sistematização da produção de conhecimento dos trabalhos publicados no ENPESS. 2016. No prelo.

QUIROGA, C. **Invasão positivista no Marxismo**. São Paulo: Cortez, 1991.

RAICHELIS, R. Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no Suas. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 104, out./dez. de 2010.

RIBEIRO, E. B. **O processo de formação profissional do assistente social: o estágio curricular obrigatório**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SÁ, J. **Conhecimento e Currículo em Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

SACRISTÁN J.; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

SANTANA, N. M. **O Processo de Supervisão na Formação Profissional do Assistente Social**. Disponível em <http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoque/files/07/03.pdf>. Acesso março de 2016.

SANTOS, L. L. **Textos de Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1982.

SANTOS, J. S. Apropriações da tradição marxista no Serviço Social. In **Cadernos Especiais** n.42, Ed: 22 de janeiro a 19 de fevereiro de 2007. Disponível em www.assistentesocial.com.br

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SETUBAL, A.A. **Pesquisa em Serviço Social: utopia e realidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SHEEN, M. R. C. C. **O Contexto da política de criação das universidades estaduais do Paraná**. Campinas, 1986. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.

SHERIFF, T. et al. **Supervisión en trabajo social**. Buenos Aires: ECRO, 1973.

SILVA E SILVA, M. O. **O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A formação profissional do assistente social: inserção na realidade social e na dinâmica da profissão**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1995. 128p.

SILVA, C. R. S. **Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa/Universidade Estadual de Ponta Grossa: 50 anos do Curso de História**. Dissertação de Mestrado. UEPG, 2002.

SIMÕES, P. **Gênero, Origem Social e Religião**: Os estudantes de Serviço Social do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: E-papers, 2005.

SIQUEIRA, W. **Avaliação de Desempenho**: como romper amarras e superar modelos ultrapassados. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Ed., 2002.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.

TEIXEIRA, J. B.; BRAZ, M. O projeto ético-político do Serviço Social. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009.

TELLES, G. U. Formação Moral do Assistente Social. In: **Serviço Social: órgão informativo e doutrinário**. São Paulo, a.2, n.14, p. 4, 6, fev. 1940.

TOLEDO, L. R. D. C. Considerações sobre a supervisão em Serviço Social. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, ano V, n.15, agosto, 1984.

TORRES, M. M. **A coruja e o camelo**: a interlocução construída pelos assistentes sociais com as tendências teórico-metodológicas do Serviço Social. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2006.

VASCONCELOS, Iana. Dilemas e desafios do estágio curricular em serviço social: expressão dos (des)encontros entre a formação profissional e o mercado de trabalho. In: **Revista Temporalis**, Brasília, ano IX, nº.17, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto Político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro, 2003.

VIEIRA, B. O. **Modelos de supervisão em Serviço Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1981.

_____. **Supervisão em Serviço Social**. Rio de Janeiro: Agir, 3 edição, 1989.

YASBEK, M. C. **Estudo da evolução histórica da Escola de Serviço Social de São Paulo no período de 1936 a 1945**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1977.

_____. **Projeto de revisão curricular da faculdade de serviço social**. In: *Revista de Serviço Social & Sociedade*, Ano V, n. 14, abril, 1984.

_____. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. Traduzido por Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

APÊNDICE A

Roteiro do questionário a ser aplicado aos supervisores de campo

1. Dados de identificação do Supervisor de Campo:

1.1. Sexo:

Feminino ()

Masculino ()

1.2. Faixa etária:

20 a 24 anos ()

de 25 a 34 anos ()

de 35 a 44 anos ()

de 45 a 54 anos ()

de 55 a 64 anos ()

mais do que 65 anos ()

1.3. Pertença étnico-racial (autodeclaração): _____

1.4. Religião (autodeclaração): _____

1.5. Situação Conjugal:

Solteiro ()

Divorciado ()

união estável ()

casado ()

viúvo ()

2. Dados sobre a formação:

2.1. Tempo de graduação:

() recém formado (até 1 ano)

() de 1 a 5 anos

() de 6 a 10 anos

() de 11 a 15 anos

() 16 a 20 anos

() de 21 a 25 anos

() mais de 25 anos

2.2. Instituição Formadora: _____

2.3. Caso não tenha se formado em uma instituição de ensino paranaense, em qual o Estado a instituição de ensino se localiza? _____

2.4. Natureza da Instituição Formadora:

Pública ()

Privada ()

Privada profissional ()

Privada comunitária ()

2.5. Modalidade do Curso:

Presencial ()
 Ensino à distância ()

2.6. Titulação:

Graduação: _____
 Especialização: _____
 Mestrado _____
 Doutorado: _____
 Pós-doutorado: _____

2.7. Em que área de conhecimento realizou especialização, e/ou mestrado, doutorado, pós-doutorado ?

Saúde Pública ()
 Família ()
 Política Social ()
 Serviço Social ()
 Educação em Saúde ()
 Recursos Humanos ()
 Gestão de Pessoas ()
 Gestão de projetos Sociais ()
 Saúde Mental ()
 Metodologia do Serviço Social e planejamento, projetos sociais
 Juventude ()
 Envelhecimento ()
 Gênero ()
 Educação ()
 Assistência Social ()
 Urbanismo ()
 Gestão sistêmica baseada em valores humanos ()
 Pedagogia empresarial/RH ()
 Administração de recursos ()
 Política Social e supervisão em Serviço Social ()
 Pessoa com Deficiência ()
 Educação- Magistério Superior ()
 Outras . Quais? _____

3. Relações e Condições de Trabalho

3.1. Área de atuação:

() Assistência Social () Cultura () Criança e Adolescente
 () Direitos Humanos () docência
 () Educação () Empresa () Habitação () Idoso () Meio Ambiente
 () Movimentos Sociais (especificar) _____ () Mulher
 () Pessoa com deficiência () Previdência Social () Saúde () sócio-
 Jurídico () Organizacional
 () outros (especificar): _____

3.2. Município onde trabalha: _____

3.3. Possui mais do que um vínculo empregatício na área do Serviço Social?

Sim ()

Não ()

3.4. Os espaços sócio-ocupacionais ficam no mesmo município?

Sim ()

Não ()

3.5. Natureza do Vínculo Empregatício: (considerado como principal e de onde decorrem todas as respostas posteriores)

Pública Municipal ()

Pública Estadual ()

Pública Federal ()

Privada ()

Terceiro Setor ()

Autarquia ()

Economia Mista ()

Cooperativa ()

Outra: _____

3.6. Jornada de Trabalho:

Menos de 20 horas ()

20 horas ()

24 horas ()

30 horas ()

40 horas ()

Outros: _____

3.7. Tipo do Vínculo Empregatício:

() estatutário () CLT () autônomo

() voluntário () cargo em comissão () contrato temporário

() outros (especificar por extenso): _____

3.8. Faixa salarial:

() um salário mínimo

() de dois salários mínimos a quatro salários mínimos

() de quatro salários mínimos a seis salários mínimos

() de seis a oito salários mínimos

() de oito salários mínimos a dez nove salários mínimos

() acima de dez salários mínimos

4. Processo de Supervisão

4.1. Em relação à supervisão, qual função você exerce?

Supervisor acadêmico ()

Supervisor de campo ()

Ambos ()

4. 2. Tempo de atuação como supervisor de campo:

Menos de 6 meses ()

6 meses a 01 ano ()

2 a 4 anos ()

4 a 6 anos ()
Mais que 6 anos ()

4.3. Em relação a sua experiência na função de supervisor de campo:

está exercendo a função atualmente ()
deixou de exercer há 6 meses ()
deixou de exercer há 1 ano ()
deixou de exercer há 1 ano e 6 meses ()
deixou de exercer há 2 anos ()
deixou de exercer há 2 anos e 6 meses ()
deixou de exercer há 3 anos ()
deixou de exercer há mais de 3 anos ()

4.4. O que te motivou a exercer a função de supervisor de campo?

Solicitação da coordenação de estágio da instituição de ensino do estagiário ()
Indicação da coordenação de estágio da instituição de ensino do estagiário ()
Decisão própria motivada pela necessidade de ter um estagiário para contribuir nos atendimentos realizados ()
Decisão própria pelo reconhecimento dessa atribuição no processo formativo do assistente social ()
Solicitação da instituição onde trabalha ()
Quando foi contratado o estagiário já realizava estágio no setor ()
Assumi a supervisão em substituição a outro profissional ()
Outro: _____

4.5. Número de estagiários que estão sob sua supervisão:

Um ()
Dois ()
Três ()
Quatro ()
Mais que quatro ()

4.6. Quais os instrumentos usados para realizar o acompanhamento do estagiário:

plano de estágio ()
plano de supervisão ()
Visitas à instituição de ensino ()
Contato telefônico com o supervisor acadêmico ()
Relatórios ()
Avaliação de acordo com o modelo e periodicidade estabelecidos pela IES ()
Não faço uso de instrumentos de acompanhamento ()
Outros: _____

4.7. Como ocorre o registro da supervisão de campo:

O registro ocorre apenas por parte do estagiário através do diário de campo e dos relatórios solicitados pelo supervisor acadêmico ()
O registro ocorre no diário do supervisor ()
O registro ocorre em folha própria de acompanhamento exigido pela coordenação de estágio ()
Não há nenhuma forma de registro da supervisão ()
Outra forma: _____

4.8. Quais os canais de comunicação usados para interagir com o supervisor acadêmico?

convocação para participar de reuniões na instituição de ensino ()

convite para participação dos fóruns de estágio ()

convite para participar de eventos organizados pelo curso ()

recebimento de visitas aos campos socio-ocupacionais ()

convite para participação de cursos de capacitação oferecidos pela instituição de ensino ()

Outro: _____

4.9. Participou de cursos voltados para capacitação de supervisores de campo?

Sim ()

Não ()

4.10. Há quanto tempo ocorreu sua última participação nesses cursos?

Menos de 6 meses ()

6 meses a 01 ano ()

1 a 2 anos ()

2 a 4 anos ()

4 a 6 anos ()

Mais que 6 anos ()

4.11. No campo onde você atua, ocorre a supervisão direta de estágio?

Sim ()

Não ()

Não sei responder ()

APÊNDICE B

Roteiro do questionário a ser aplicado aos supervisores acadêmicos

1 Dados de identificação do Supervisor Acadêmico:

1.2. Sexo:

Feminino ()

Masculino ()

1.2. Faixa etária:

20 a 24 anos ()

de 25 a 34 anos ()

de 35 a 44 anos ()

de 45 a 54 anos ()

de 55 a 64 anos ()

mais do que 65 anos ()

1.3. Pertença étnico-racial (autodeclaração): _____

1.4. Religião (autodeclaração): _____

1.5. Situação Conjugal:

Solteiro ()

Divorciado ()

união estável ()

casado ()

viúvo ()

2. Dados sobre a formação:

2.1. Tempo de graduação:

() recém formado (até 1 ano)

() de 1 a 5 anos

() de 6 a 10 anos

() de 11 a 15 anos

() 16 a 20 anos

() de 21 a 25 anos

() mais de 25 anos

2.2. Instituição Formadora: _____

2.3. Caso não tenha se formado em uma instituição de ensino paranaense, em qual o Estado a instituição de ensino se localiza? _____

2.4. Natureza da Instituição Formadora:

Pública ()

Privada ()

Privada profissional ()

Privada comunitária ()

2.5.Modalidade do Curso:

Presencial ()

Ensino à distância ()

2.6.Titulação:

Graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado _____

Doutorado: _____

Pós-doutorado: _____

2.7.Em que área de conhecimento realizou especialização, e/ou mestrado, doutorado, pós-doutorado ?

Saúde Pública ()

Família ()

Política Social ()

Serviço Social ()

Educação em Saúde ()

Recursos Humanos ()

Gestão de Pessoas ()

Gestão de projetos Sociais ()

Saúde Mental ()

Metodologia do Serviço Social e planejamento, projetos sociais

Juventude ()

Envelhecimento ()

Gênero ()

Educação ()

Assistência Social ()

Urbanismo ()

Gestão sistêmica baseada em valores humanos ()

Pedagogia empresarial/RH ()

Administração de recursos ()

Política Social e supervisão em Serviço Social ()

Pessoa com Deficiência ()

Educação- Magistério Superior ()

Outras . Quais? _____

3. Relações e Condições de Trabalho

3.1.Município onde trabalha: _____

3.2. Atua em mais de uma IES?

Sim ()

Não ()

3.3.Sua residência fica localizada no mesmo município onde trabalha?

Sim ()

Não ()

3.4.Possui mais do que um vínculo empregatício na área do Serviço Social?

Sim ()

Não ()

3.5. Os espaços sócio-ocupacionais ficam no mesmo município?

Sim ()

Não ()

3.6. Natureza do Vínculo Empregatício: (considerado como principal e de onde decorrem todas as respostas posteriores)

Pública Municipal ()

Pública Estadual ()

Pública Federal ()

Privada ()

Terceiro Setor ()

Autarquia ()

Economia Mista ()

Cooperativa ()

Outra: _____

3.7. Jornada de Trabalho:

Menos de 20 horas ()

20 horas ()

24 horas ()

30 horas ()

40 horas ()

Outros: _____

3.8. Tipo do Vínculo Empregatício:

() estatutário () CLT () autônomo

() voluntário () cargo em comissão () contrato temporário

() outros (especificar por extenso): _____

3.9. Faixa salarial:

() um salário mínimo

() de dois salários mínimos a quatro salários mínimos

() de quatro salários mínimos a seis salários mínimos

() de seis a oito salários mínimos

() de oito salários mínimos a dez nove salários mínimos

() acima de dez salários mínimos

4. Processo de Supervisão

4.1. Em relação à supervisão de estágio, qual função você exerce?

Supervisor acadêmico ()

Supervisor de campo ()

Ambos ()

4. 2.Tempo de atuação como supervisor acadêmico:

Menos de 6 meses ()

6 meses a 01 ano ()

- 2 a 4 anos ()
- 4 a 6 anos ()
- Mais que 6 anos ()

4.3. Instituição de ensino onde atua como supervisor acadêmico: (colocar a IES) _____

4.4. Quais os critérios usados para que o docente assuma a função de supervisor acadêmico?

- Experiência profissional fora da docência ()
- Pesquisa na área ()
- Indicação do coordenador do curso ou de estágio ()
- Participação em processo seletivo para a vaga específica ()
- Auto-indicação ()
- Outros: _____

4.5. Número de estagiários que estão sob sua responsabilidade:

- De 1 a 5 ()
- De 5 a 10 ()
- De 10 a 15 ()
- Mais que 15 ()

4.6. Quais os canais de comunicação usados para interagir com o supervisor de campo?

- convocação para participar de reuniões na instituição de ensino ()
- convite para participação dos fóruns de estágio ()
- convite para participar de eventos organizados pelo curso ()
- recebimento de visitas aos campos sócio-ocupacionais ()
- convite para participação de cursos de capacitação oferecidos pela instituição de ensino ()
- Outro: _____

4.7. Participou de cursos voltados para capacitação de supervisores de estágio?

- Sim ()
- Não ()

4.8. Se sim, há quanto tempo ocorreu sua última participação nesses cursos?

- Menos de 6 meses ()
- 6 meses a 01 ano ()
- 1 a 2 anos ()
- 2 a 4 anos ()
- 4 a 6 anos ()
- Mais que 6 anos ()

4.9. Em sua IES, ocorre a supervisão direta de estágio?

- Sim ()
- Não ()
- Não sei responder ()

APÊNDICE C

Roteiro do questionário a ser aplicado aos estagiários

1. Identificação do Estagiário:

1.1. Período ou ano que está cursando: _____

1.2. Instituição formadora: _____

2. Condições em que o estágio e a supervisão se materializam:

2.1. Em que campo sócio-ocupacional sua experiência de estágio está vinculada? É sua primeira experiência?

2.2. Explique como se deu o processo de seleção para chegar ao estágio. Você precisou passar por mais de uma seleção?

2.3. Você teve alguma preparação para participar dos processos seletivos?

2.4. Qual a carga horária de estágio que você desenvolve atualmente?

2.5. Você recebe bolsa?

APÊNDICE D

Referências Bibliográficas indicadas nas disciplinas que realizam o acompanhamento do estágio supervisionado

- BISNETO, J. A. **“A análise institucional no processo de renovação do serviço social no Brasil”**, In: VASCONCELOS, E. M. (org.). Saúde mental e serviço social. S. Paulo, Cortez, 2000.
- BURIOLLA, M. A. F. **Supervisão em Serviço Social: o Supervisor na sua relação e seus papéis**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- BURIOLLA, M.A.F. **O estágio supervisionado**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CFESS. **Resolução CFESS N. 273 de 13 de março de 1993**. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Diário Oficial da União n. 60, Brasília, 30 maio, 1993, Seção 1, páginas 4004 a 4007 e alterado pela Resolução CFESS n. 290, publicada no Diário Oficial da União de 11 de fevereiro de 1994.
- COSTA, S. F. **Planejamento do estágio em Serviço Social**. In: **Serviço Social em Revista**, publicada pelo Departamento de Serviço Social, Centro de Estudos Sociais Aplicado, Editora UEL, v.1, n.1 (Julho/dezembro 1998).
- SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes, 1993, 54 p.
- SOUZA, M. L. **Desenvolvimento de Comunidade e Participação**. 4 ed. São Paulo: Cortez 1993.
- ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- BAPTISTA, Myrian Veras. **A ação profissional no cotidiano. O uno e o múltiplo nas relações das áreas dos saberes**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARROS, Juliene; MARTINS, Marcelo. **Reflexões sobre a relação entre teoria e prática**. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>.
- BRASIL. **Lei 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União de 08 de junho de 1993. Brasília, 7 de junho de 1993.
- 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 – 43 CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, 25 de setembro de 2008; 187o da Independência e 120o da República.
- CARVALHO, Raul de; IAMAMOTO, Marilda. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil. Esboço de uma interpretação histórico - metodológica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CFESS. **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Disponível em: <http://www.cfess.org.br>.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução CFESS nº 273/1993 de março de 1993**. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União nº 60, de 30 de março de 1993. Brasília, 13 de março de 1993.

- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Resolução CFESS nº533/2008. **Regulamenta a Supervisão direta de estágio no Serviço Social**. 29 de setembro de 2008.
- CRESS – RO. **Lei Específica sobre o Estágio**. Disponível em: <<http://www.cress-ro.org.br>>.
- CRESS – SP. **Linha histórica do Serviço Social no Brasil**. Disponível em: <http://www.cress_sp.br>.
- DIAS, Anderson Nazareno Alves; TRACZ, Marcelo. **Estágio Supervisionado: Um estudo sobre a relação do estágio e o meio produtivo**. Disponível em: <<http://www.iel.edu.br>>.
- FALEIROS, V. P.. **Estratégias em Serviço Social**. S. Paulo, Cortez, 1997.
- FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional**. 6. ed. São Paulo: 1985.
- FECEA. **Regulamento de Estágio do Curso de Serviço Social**. Departamento de Ciências Humanas, Curso de Serviço Social. FECEA: 2005 e 2007. 44
- FERNANDES, Merleide Lopes. **A importância do estágio para a formação do universitário**. Disponível em: <<http://www.revistaestagiando2007.com.br>>.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GENTILLI, Raquel. **Representações e práticas: identidade e processo de trabalho no Serviço Social**. São Paulo: veras, 1998.
- LEWGOY, A. M. B. **Supervisão de Estágio em Serviço Social. Desafios para a formação e o exercício profissional**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, T. C. S. et al. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo**. In: Revista Virtual Textos & Contextos/ PUC/RS, nº 7, ano VI, jul. 2007.
- VASCONCELOS, A. M. **Prática do Serviço Social – cotidiano, formação e alternativas na saúde**. Ed. Cortez -São Paulo.
- ALBIERO, Célia Maria Grandini. **“Na aquarela do Brasil: as cores se misturam na ‘supervisão sistemática’ e na ‘avaliação qualitativa’ no estágio acadêmico em Serviço Social”**. 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) - PUC/SP, São Paulo.
- ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 49
- BARROS, Juliene; MARTINS, Marcelo. **Reflexões sobre a relação entre teoria e prática**. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>.
- BORDENAVE, J. D; PERREIRA, O. M. **Estratégias de Ensino e Aprendizagem**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BORGIANI, Elisabete; GUERRA, Yolanda; MONTAÑO, Carlos. **Servicio Social Critico: Hacia la contrucción del nuevo proyecto ético-político profesional**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **Reflexões sobre o estágio em Serviço Social e o processo de formação profissional**. Disponível em: <<http://www.ufpg.br>>.
- CARMO, Onilda. **Serviço Social: identidade e gênero**. Disponível em: <<http://www.unilago.com.br>>.
- CFESS. **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Disponível em: <http://www.cfess.org.br>.
- CRESS – RO. **Lei Específica sobre o Estágio**. Disponível em: <<http://www.cress-ro.org.br>>.

CRESS – SP. **Linha histórica do Serviço Social no Brasil**. Disponível em: <http://www.cress_sp.br>.

DIAS, Anderson Nazareno Alves; TRACZ, Marcelo. **Estágio Supervisionado: Um estudo sobre a relação do estágio e o meio produtivo**. Disponível em: <<http://www.iel.edu.br>>.

FERNANDES, Merleide Lopes. **A importância do estágio para a formação do universitário**. Disponível em: <<http://www.revistaestagiando2007.com.br>>.

GONÇALVES, Jefferson. **A importância do estágio**. Disponível em: <<http://www.mauriciodenassau.edu.br>>.

GUERRA, Y. **O Ensino da Prática Profissional no Serviço Social: Subsídios para uma reflexão**. In: Revista Temporalis, v. 1, nº. 2. Brasília: ABEPSS, 2000.

MAGALHÃES, S. M. **Avaliação e Linguagem. Relatórios, Laudos e Pareceres**. 2 ed. São Paulo: Veras Editora, 2006.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva, **O Estágio Supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados**. In Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, nº 80, nov, 2004.

REVISTA SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE, São Paulo: Editora Cortez (Obs: números da revista que tratam sobre o tema).

SILVA, Ademir Silva. **A profissão do Assistente Social no limiar do novo século**. São Paulo: Cortez, 1997.

BATTINI, Odária. Atitude investigativa e formação profissional: a falsa dicotomia. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 45. São Paulo: Cortez, 1994. p. 142-146.

BRASIL. **Código de Ética Profissional**. Brasília, 1993.

BRASIL. **Lei de Regulamentação da Profissão**. Brasília, 1993.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Brasília, 1993.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. São Paulo, Cortez, 1997.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAPASSADE, G. **Grupo, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

SUGUIHIRO, Vera Lúcia Tieko. **A ação investigativa na prática cotidiana do assistente social**. Serviço Social em Revista. Vol. 2, n. 1, jul/dez. 1999. 53

BARBOSA, Mário da Costa. **A práxis do Serviço Social nas instituições**. In Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, nº34, dez, 1990.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. **A instrumentalidade na intervenção do Assistente Social**. In **Caderno UFF - Niterói** . Faculdade de Serviço Social, nº 1. Rio de Janeiro, 1995. 52

CRUZ, Cláudio. **Diário de Campo – Fundamental Instrumento de Avaliação para Supervisão em Estágio Profissional**. In Caderno Textos de Serviço Social, Unama, Belém,v.4,nº5,p.50-64,out,1998.

GUERRA, Iolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo, Cortez,1998.

SARMENTO, Helder Boska de Moraes (1994). **Instrumentos e técnicas em serviço social: elementos para uma rediscussão**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

WEISSHAUPT, J. R. (org.). **As funções sócio-institucionais do Serviço Social**. S. Paulo, Cortez, 1985.

VASCONCELOS, Ana Maria de. **A prática do Serviço Social – cotidiano, formação e alternativas na área da saúde**. São Paulo Cortez 2006.

BURIOLLA, Marta.A.F. **O Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2001. 20 exp.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**.S. Paulo: Cortez, 2006.

Bibliografia Complementar:

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. São Paulo 2002.

SOUZA, H. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BURIOLA, Marta. A. F.. **Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Maria Luiza de Desenvolvimento de comunidade e participação São Paulo: Cortez, 2004.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**. S. Paulo: Cortez, 2006.

Bibliografia Complementar

MINAYO, M.C. **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÁ, Jeanete L. Martins de. **Conhecimento e currículo em serviço social**. São Paulo: Cortez, 1995.

SIQUEIRA, Edith (Comp.); VIEIRA, Rita de Cássia Funaro. **Normas para apresentação de trabalhos: ensino médio, acadêmicos, projetos, monografias, dissertações, teses, estágio supervisionado**. União da Vitória: FACE, 1999.

SOUZA, Maria Luiza de. **Questões teórico-práticas do serviço social: o reconhecimento profissional**. 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

WEISSHAUPT, Jean Robert (Org.). **As funções sócio-institucionais do serviço social**. São Paulo: Cortez, 1985.

KAUCHAKJE, Samira. **Gestão Pública e Serviços Sociais**. Curitiba: Ibpex, 2007.

PONTES, Reinaldo. **Mediação e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2002

COHEN, Ernesto / FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional** / Isaura Belloni, Heitor de Magalhães, Luiza costa de Sousa. – São Paulo, Cortez, 2003.

BURIOLLA, M. A. **O estágio supervisionado**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BAPTISTA, M. V. **Planejamento Social: intencionalidade e instrumentação**. São Paulo: Veras, 2000.

BRASIL. Lei n. 8.662 de 7 de junho de 1993. **Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 1993.

BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CFESS. Resolução CFESS n. 273/93 de 13 de março de 1993. **Com alterações das resoluções CFESS n. 290/94 e 293/94. Código de Ética do Assistente Social**. Brasília: CFESS, 1994.

Módulos de Capacitação Continuada em Serviço Social e Política Social. Brasília: UnB, 2000.

IAMAMOTO, M. Serviço Social na Contemporaneidade.

MONTANO, Carlos. O Serviço Social frente ao neoliberalismo: mudanças na sua base de sustentação funcional-ocupacional. Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1997.

Código de Ética

Lei que Regulamenta a Profissão.

CARVALHO, M. C.; NETTO J. P. Cotidiano: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1996.

BARBOSA, Mário. O Serviço Social como práxis. Revista Serviço Social e Sociedade n.º 06. São Paulo: Cortez, 1981.

CARVALHO, Maria do Carmo. Cotidiano, conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1996.

GUERRA, Yolanda. Ensino da prática profissional no Serviço Social: subsídios para uma reflexão. Temporalis, Brasília: ABEPSS, ano 1, n.º 02, 2000.

Fonte: Dados coletados na pesquisa nos sites de dez IES que ofertam o curso de Serviço Social e no material enviado por e-mail pelos coordenadores (2014-2015)

APÊNDICE E

Roteiro da entrevista grupal realizado com os estagiários

1. Qual sua concepção acerca dos conceitos: estágio, supervisão, supervisão direta, formação profissional.
2. Na sua opinião, qual o significado do estágio no processo de formação profissional?
3. Você conhece a legislação sobre estágio? Como foi o acesso a essa legislação?
4. O que você entende por supervisão acadêmica? Como ocorre a sua supervisão acadêmica? Que conteúdos são tratados e discutidos? Como você é avaliado?
5. O que você entende por supervisão de campo? Como ocorre a sua supervisão de campo? Que conteúdos são tratados e discutidos? Como você é avaliado?
6. Na sua opinião, há relação entre os conteúdos trabalhados na supervisão acadêmica e na supervisão de campo?
7. Quais os desafios que você tem vivenciado no processo de supervisão?

APÊNDICE F

Roteiro da entrevista realizado com os supervisores de campo

1. Com qual concepção de formação profissional você trabalha?
2. Com qual concepção de estágio supervisionado você trabalha?
3. Com qual concepção de supervisão de estágio você trabalha?
4. Como ocorre a supervisão de campo: modalidade, periodicidade, conteúdo?
5. Como o estagiário é avaliado?
6. Qual o conteúdo da supervisão?
7. O que você toma como referência para realizar a supervisão de campo?
Quais os conhecimentos necessários?
8. Como você se prepara para exercer a função de supervisor de estágio?
9. Quais as dificuldades e limites vivenciados por você no processo de supervisão?

APÊNDICE G

Roteiro da entrevista realizada com os supervisores acadêmicos

1. Com qual concepção de formação profissional, estágio supervisionado e supervisão você trabalha?
2. Como ocorre a supervisão: modalidade, periodicidade; carga horária;
3. Como ocorre a distribuição dos estagiários?
4. Quais os critérios para escolha do supervisor acadêmico?
5. Como ocorre o planejamento da supervisão acadêmica?
6. Como é feito o acompanhamento do estagiário? Quais os instrumentos didático-pedagógicos definidos?
7. Qual o conteúdo da supervisão?
8. A supervisão acadêmica é registrada? Como ocorre o registro?
9. De que forma ocorre a comunicação com o supervisor de campo?
10. O que você toma como referência para realizar a supervisão acadêmica?
Quais os conhecimentos necessários? Como você se prepara para exercer tal função?
11. Quais as dificuldades e limites vivenciados no processo de supervisão?

ANEXO 01
Grades curriculares dos cursos

CURSO 01

1 SÉRIE	
Disciplinas	Carga horária
Economia política	60
Filosofia	60
Oficina de letras	60
Fundamentos do serviço social i	120
Formação política e social do brasil	60
Oficina de serviço social i	60
Ciência política	60
Sociologia	120
2 SÉRIE	
Psicologia social	60
Fundamentos do serviço social II	120
Oficina de serviço social II	120
Ética profissional	60
Política social	120
Pesquisa em serviço social	60
Antropologia	60
3 SÉRIE	
Oficina de estatística	60
Estágio supervisionado I	272
Direito	60
Prática profissional i	60
Gestão sem serviço social I	120
Política de seguridade social	120
Oficina de serviço social III	60
Planejamento social	60
Políticas setoriais	60
4 SÉRIE	
Estágio supervisionado II	272
Prática profissional II	60
Movimentos sociais e direitos sociais	60
O ensino da supervisão no serviço social	60
Elaboração de TCC	60
Comunicação social	60
Gestão em serviço social II	60
Oficina de serviço social IV	60
Perspectivas profissionais na atualidade	60
Trabalho e sociedade	60
Oficina de serviço social IV	60
Total	1952

CURSO 02**1 SÉRIE**

Disciplinas	Carga horária
Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do serviço social I	136/102
Filosofia	102
Psicologia do desenvolvimento humano	68
Sociologia	102
Economia política	68
Formação sócio-histórica do Brasil	102
Política social e o serviço social I	68
Iniciação científica em serviço social I	68
Seminários temáticos I	68
Textos fundamentais da literatura I	68

2 SÉRIE

Ética profissional em serviço social	68
Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do serviço social II	136
Trabalho e questão social	102
Psicologia social	68
Antropologia cultural	102
Pesquisa em serviço social	102
Direito e legislação social	68
Textos fundamentais da literatura II	68
Estado, classes e movimentos sociais	102

3 SÉRIE

Política social e o serviço social II	102
Planejamento e projetos em serviço social	68
Estágio supervisionado em serviço social I	68
Oficina em instrumentalidade no serviço social	136
Fundamentos históricos e teórico-metodológicos III	102
Serviço social na gestão e avaliação de políticas públicas	102
Seminários temáticos II	102
TCC I	136

4 SÉRIE

Estágio supervisionado em serviço social II	68
TCC II	136
Seminários temáticos III	68
Movimentos sociais	68
Serviço social e áreas de atuação	68
A instrumentalidade do serviço social e suas abordagens	68

profissionais	
Estudo da realidade regional	68
Total	3026
Atividades complementares	151
Estágio supervisionado	453
Total geral	3630 h/a

CURSO 03

1 SÉRIE	
Disciplinas	Carga horária
A “questão social” no brasil e o serviço social	72
Antropologia	72
Ciência política	72
Economia política	72
Filosofia	72
Formação sócio-história no brasil	72
Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do serviço social I	144
Metodologia do trabalho acadêmico	72
Sociologia	72
2 SÉRIE	
Direito	72
Ética profissional	72
Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do serviço social II	144
Gestão social I	72
Oficina de formação profissional em serviço social I - instrumentos e técnicas do trabalho profissional	72
Planejamento em serviço social	72
Política social I	72
Processos de trabalho e construção da sociabilidade	72
Psicologia social	72
3 SÉRIE	
Gestão social II	72
Língua brasileira de sinais	72
Movimentos sociais no brasil	72
Oficina de formação profissional em serviço social ii- projetos	72
Pesquisa em serviço social	72
Política social II	72
Prática profissional I	72
Seminário de orientação de estágio I	72
Seminários temáticos I - família, gênero, criança e adolescente e idoso	72
Serviço social na contemporaneidade	72
4 SÉRIE	
Ensino em supervisão de estágio em serviço social	722
Estatística	72

Prática profissional II	72
Seguridade social	144
Seminário de orientação de estágio ii	72
Seminário de tcc	72
Seminários temáticos ii- direitos humanos, pessoa com deficiência, educação e meio ambiente	72
TCC	144
Total	2400
Estágio supervisionado	450
Atividades complementares	150
Total geral	3000

CURSO 04

1 SÉRIE	
Teoria Sociológica	136
Introdução à Filosofia	68
Economia Política	68
Oficina do Conhecimento da Realidade Social e Serviço Social	68
Antropologia	68
Metodologia do Trabalho Científico	68
Fundamentos Históricos e Teórico - Metodológicos do Serviço Social I	136
Formação Social, Política e Econômica do Brasil	68
2 SERIE	
Fundamentos Históricos e Teórico - Metodológicos do Serviço Social II	136
Classes e Movimentos Sociais	68
Ética em Serviço Social	68
Acumulação Capitalista, Desigualdade Social e Serviço Social	68
Política Social	136
Psicologia Social	68
Teoria Política	68
Trabalho e Sociabilidade	68
3 SERIE	
Fundamentos Históricos e Teórico - Metodológicos do Serviço Social III	136
Gestão Social e Planejamento em Serviço Social	136
Seguridade Social e Serviço Social I (Política de Assistência Social)	68
Seguridade Social e Serviço Social II (Políticas de Saúde e Previdência Social)	68
Pesquisa em Serviço Social	136
Serviço Social e Formação Profissional I	136
Estágio Supervisionado em Serviço Social I	240
4 SERIE	
Tópicos Avançados em Serviço Social I(Família, Direitos Humanos e Gênero)	68
Tópicos Avançados em Serviço Social II(Pessoa com Deficiência, Empresa e Terceiro Setor)	68
Políticas Setoriais e Serviço Social I(Sócio-Jurídico, Infância e Juventude)	68
Políticas Setoriais e Serviço Social II (Questão Urbana/Habitação, Questão Agrária e Meio Ambiente)	68

Políticas Setoriais e Serviço Social III(Idoso, Educação)	68
Processos de trabalho em Serviço Social I(Saúde, Educação, Habitação, Empresa e Terceiro Setor)	68
Processos de trabalho em Serviço Social II (Assistência Social, Sócio – Jurídico e Previdência Social)	68
Serviço Social e Formação Profissional II	136
Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso	68
Estágio Supervisionado em Serviço Social II	240
Trabalho de Conclusão de Curso	204
	240
CARGA HORÁRIA TOTAL	3644

CURSO 05

1º Módulo de Entrada: A vida social e suas expressões na contemporaneidade	
Filosofia	80
Pensamento Filosófico Contemporâneo	40
Pensamento Sociológico Contemporâneo	40
Serviço Social na Contemporaneidade	120
Teoria Sociológica	80
Projeto Integrador	40
Total atividade teórica	400
Atividades Complementares	30
2º Módulo de Entrada: Fundamentos da sociabilidade humana	
Antropologia	80
Fundamentos da Ciência Política	80
Economia Política	40
Psicologia Social	80
Serviço Social e questões éticas	80
Projeto Integrador	40
Total atividade teórica	400
Atividades Complementares	30
3º Módulo Intermediário I: A sociedade brasileira e suas expressões regionais	
Formação sócio-histórica do Brasil	80
Classes, Movimentos Sociais e Serviço Social	80
Interpretação e Produção de Texto Científico	80
Questão Social no Paraná	80
Projeto Integrador	40
Total atividade teórica	360
Atividades Complementares	30
4º Módulo Intermediário I: Capitalismo, política social e realidade brasileira	
Direito e Legislação Social	80
Desenvolvimento capitalista e questão social	80
Fundamentos e História da Política Social	80
Seguridade social: saúde, previdência e assistência social	80
Projeto Integrador	40
Total atividade teórica	360
Atividades Complementares	30
5º Módulo Intermediário II: Fundamentos do Serviço Social	
Ética Profissional e Projeto ético-político	80
Fundamentos históricos do Serviço Social	80
Fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social	120
Supervisão Acadêmica de Estágio	80
Projeto Integrador	40
Total atividade teórica	400
Atividades Complementares	30
Estágio Supervisionado	115

6º Módulo Intermediário II: Instrumentos e Estratégias de Intervenção Profissional	
Instrumentos técnicos-operativos do Serviço Social	80
Serviço Social e processos de trabalho	80
Trabalho e Sociabilidade	80
Metodologias de mensuração social	40
Supervisão Acadêmica de Estágio	80
Projeto Integrador	40
Total atividade teórica	400
Atividades Complementares	30
Estágio Supervisionado	115
7º Módulo Intermediário II: Serviço Social, a pesquisa e a construção da Ciência	
Estatística aplicada ao Serviço Social	80
Fundamentos epistemológicos da pesquisa científica	80
Pesquisa aplicada ao Serviço Social	80
Supervisão Acadêmica de Estágio	80
Orientação do Projeto de Pesquisa	40
Total atividade teórica	360
Atividades Complementares	30
Estágio Supervisionado	115
8º Módulo de Saída: Administração e Planejamento em Serviço Social	
Planejamento e Gestão em Serviço Social	80
Estudo de viabilidade de programas e projetos sociais	80
Monitoramento e avaliação de programas e políticas sociais	40
Supervisão Acadêmica de Estágio	80
Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso	80
Total	3595

CURSO 06

1º SEMESTRE	
Formação Sócio-Histórica do Brasil	72
Introdução ao Serviço Social	72
Psicologia Geral	72
Filosofia	72
Sociologia	72
Ética Geral	54
2º SEMESTRE	
Questão Social e Serviço Social	72
Antropologia	72
Economia Política	72
Psicologia Social	72
Oficina de Metodologia Científica	54
Teoria Política	72
3º SEMESTRE	
Fund. Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I	72
Trabalho e Sociabilidade	72
Política Social I	72
Informática Aplicada ao Serviço Social	72
Direito e Legislação Social	72
Oficina de Leitura e produção de Texto	54
4º SEMESTRE	
Fund. Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social II	72
Política Social II	72
Ética e Serviço Social	72
Administração e Planejamento em Serviço Social	72
Realidade Regional e Serviço Social	72
Seminário Temático – Direitos Humanos e Serviço Social	54
5º SEMESTRE	
Fund. Histórico e Teórico-Metodológicos do Serviço Social III	72
Pesquisa em Serviço Social	72
Política de Seguridade Social	72
Estágio Supervisionado I	90
Oficina de Instrumentalidade Profissional	54
Processos de Trabalho e Serviço Social	72
6º SEMESTRE	
Estágio Supervisionado II	108
Oficina de Gestão Social	72

Movimentos Sociais e Serviço Social	72
Seminário Temático - Análise de Conjuntura	54
Tópicos Especiais em Política Social	72
7º SEMESTRE	
Estágio Supervisionado III	144
Trabalho de Conclusão de Curso I	90
Tópicos Especiais em Serviço Social	72
Seminário Temático – Relações de Gênero, Etnia e Raça e Serviço Social	54
8º SEMESTRE	
Estágio Supervisionado IV	144
Seminário Temático – Relações de Trabalho e Serviço Social	54
Trabalho de Conclusão de Curso II	90
Seminário de Estágio Curricular	72
Carga Horária	2.700 h
Atividades Complementares	135 h
Estágio Supervisionado	486 h
Carga Horária Total do Curso	3.321 h

ANEXO 02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisa: O estágio no processo de formação profissional do assistente social (provisório)

Pesquisadora responsável: Msc. Melissa Ferreira Portes
Professora Orientadora: Dra Mabel Mascarenhas Torres
Telefone para contato e esclarecimentos: (43) 3371 – 4245

O objetivo geral da pesquisa é entender como as Unidades de Ensino reconhecem o estágio supervisionado no Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Serviço Social.

E os objetivos específicos:

- Conhecer a concepção dos supervisores e dos estagiários sobre a formação profissional, o estágio e a supervisão;
- Identificar em quais condições de trabalho (objetivas e subjetivas) os supervisores efetivam a supervisão;
- Reconhecer a dimensão pedagógica presente no processo de supervisão de estágio e as concepções de ensino-aprendizagem a ele inerentes;
- Identificar as competências construídas pelos supervisores para a realização da supervisão de estágio.
- Reconhecer os saberes teóricos, teórico-práticos e prático-interventivos produzidos pelos supervisores para a realização da supervisão;
- Identificar o processo de acompanhamento aos estagiários construído pelos supervisores de campo e acadêmico.
- Identificar a percepção que os estagiários têm acerca do estágio como lócus de formação profissional.
- Apontar os desafios vivenciados pelos supervisores e pelos estagiários para a realização do estágio e da supervisão;

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar (**Melissa Ferreira Portes, Rua Heloísa Helena Muniz da Silva, 176, Jd. Condomínio Vale do Arvoredo, Londrina, Pr, (43) 3338-3594, melissaportes2010@gmail.com**), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida

Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2015.

Pesquisador Responsável – Melissa Ferreira Portes

RG: 6.414.856-7

Afirmo que fui devidamente informado que poderei desistir de participar da pesquisa quando me convier. Esclareço ainda que fui devidamente informado que não sofrerei qualquer tipo de punição ou mesmo de sanção por desistir de participar da pesquisa. Informo que fui devidamente esclarecida que a entrevista será gravada com a minha autorização e descartada após a transcrição no prazo de 24 meses.

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

ANEXO 03

**OFÍCIO- SOLICITAÇÃO DE ENVIO E MANUSEIO DA DOCUMENTAÇÃO
RELACIONADA AO PROJETO PEDAGÓGICO E AO REGULAMENTO DE
ESTÁGIO**