

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

TÁRCIO HOLANDA TEIXEIRA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROJETO ÉTICO-
POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL.

JOÃO PESSOA - PB

2011

TÁRCIO HOLANDA TEIXEIRA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROJETO ÉTICO-
POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Cleonice Lopes Nogueira.

JOÃO PESSOA - PB

2011

T266e Teixeira, Tércio Holanda.

O estágio supervisionado e suas implicações no projeto ético-político do serviço social / Tércio Holanda Teixeira. - João Pessoa, 2011.

169f.

Orientadora: Cleonice Lopes Nogueira

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1. Serviço Social. 2. Estágio Supervisionado – prática. 3. Serviço Social – Projeto Ético-Político. 4. Formação profissional.

UFPB/BC

CDU: 36(043)

TÁRCIO HOLANDA TEIXEIRA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL.

Trabalho apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba.

Aprovado em _____ de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Cleonice Lopes Nogueira (Orientadora) – UFPB

Prof^a Dr^a Ângela Santana do Amaral – UFPE

Prof^o Dr^o Marcelo Sitcovsky – UFPB

À minha mãe, por nortear meu caminho.

À minha Luar, por sua sinceridade e justiça - papai te ama “infinitão”.

À Áurea Augusta, minha companheira de todos os dias.

Aos meus irmãos, Felipe e Márcia, pelo que aprendemos juntos.

AGRADECIMENTOS

Mesmo que a elaboração de uma dissertação de mestrado proporcione centenas de horas de solidão, ela é uma das tarefas mais coletivas que já enfrentei. Tive que dividi-la entre Recife, João Pessoa e Cabo de Santo Agostinho, cidades onde morei ou trabalhei (Correios, Tribunal de Justiça e Ministério Público da Paraíba) em meio à elaboração dessa árdua tarefa. A tensão existente no caminho da obtenção do título de mestre reduziu meu tempo com minha filha e, vez por outra, fez com que eu fosse rude ou não desse a atenção que minha companheira precisava. Para além das relações pessoais, tive meu orçamento comprometido pelos gastos necessários para conclusão da pesquisa em uma universidade pública e nem tão gratuita assim. Outro aspecto que me incomodou nessa jornada foi a redução da minha militância política, retomada com todo gosto no momento mais crítico da minha pós-graduação, após a qualificação e até o dia da defesa, esta realizada no primeiro dia das eleições para Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), sendo eu candidato a presidente em uma das chapas. Sendo o pesquisador também um ser social, só tenho minha dissertação pronta para defesa graças ao apoio de tantas outras pessoas, das quais começo agradecendo à minha companheira pela compreensão nos momentos de tensão, sabendo respeitar minha solidão e silêncio necessário em diversas oportunidades. Na sequência agradeço à minha princesa Luar por entender, mesmo triste em alguns momentos, os motivos de estarmos mais distantes por esse período. Pelo mesmo motivo peço desculpas para minha princesa pelo tempo que não pude dedicar a ela. Uma pessoa sem a qual eu não teria concluído minha dissertação, “figura” que descobri com muita alegria, e que reconheço o trabalho que dei para seus dias e noites, foi minha orientadora de mestrado - e política em alguns momentos. Cleonice, obrigado pela

atenção e cuidado que teve comigo nessa jornada, você é especial. Obrigado também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB, grandes responsáveis por boa parte da ampliação do meu conteúdo teórico, em especial às professoras Bernadete, Claudinha, Cleonice e Guga. Não poderia deixar de agradecer: aos amigos Marcelo e Cezar, antes colegas de movimento estudantil e hoje parte da minha vida pessoal; aos que fazem parte do “Super Mestrado”, pessoas marcantes em minha vida; aos que fazem parte do “Super Hiper Mestrado”, pessoas “massa” que encontrei por lá; aos amigos que, mesmo distantes, estiveram na torcida para que fosse possível concluir meu mestrado, em especial a Dany e Hugo, que geograficamente estão ainda mais longe e, como os demais, seguem em meu coração; aos amigos dos Correios que trabalhavam comigo quando passei na seleção do mestrado, em especial a minha amiga Secundina; aos amigos do TJPE, onde estive no primeiro ano do mestrado, e espaço onde tive a oportunidade de ser supervisor de estágio; e aos amigos do MPPB, onde fui muito bem acolhido e estou atuando desde novembro de 2009. Agradeço ainda aos honestos militantes do PSOL com quem estou tendo a oportunidade de militar; aos militantes do “Fórum Paraibano em Defesa do SUS e Contra as Privatizações” e do movimento “R\$2,10 é um Assalto”, aos quais tive a honra de lutar lado a lado nas duas maiores lutas ocorridas na Paraíba no último período; aos militantes do MEL pelo aprendizado que estão me proporcionando, assim como pela oportunidade de compor seu Conselho Técnico; e aos guerreiros do movimento estudantil, pois mesmo deixando a categoria de estudante com o término do mestrado, espero seguir por toda vida com a energia da juventude. Sei que seguiremos juntos nas lutas sociais. Por fim, faço dois agradecimentos especiais: o primeiro aos meus familiares, paternos e maternos, pelo apoio e

fortaleza que representam em minha vida; o segundo, aos assistentes sociais que me deram a oportunidade de estarmos juntos na luta por um “CRESS na Luta, Forte e Independente!”, pois ganhando ou não o processo eleitoral que se inicia no dia da minha defesa de mestrado, já conseguimos a grande vitória de trazer a categoria para o debate e animá-la a participar das próximas lutas em defesa dos direitos sociais.

"Mesmo que pareça que não há mais lugar, vocês ainda têm a velocidade da luz para alcançar."

Raul Seixas.

RESUMO

A presente dissertação trata sobre a prática do Estágio Supervisionado obrigatório no curso de Serviço Social da UFPB e suas implicações no Projeto Ético-Político do Serviço Social Brasileiro. O método histórico dialético nos possibilitou ir além do plano da imediatez e entender a experiência de estágio para além dos parâmetros administrativos necessários ao seu funcionamento. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os supervisores de campo, supervisores acadêmicos, Coordenadores do Laboratório de Estudos e Práticas Sociais e representante do Conselho Regional de Serviço Social, estes últimos, responsáveis pela coordenação do estágio em Serviço Social da UFPB e fiscalização dos estágios, respectivamente, além dos estudantes do curso de Serviço Social matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado II. Apoiamo-nos no entendimento dessa importante etapa da formação profissional tomada como constituída e parte de diferentes complexos, portanto, como parte e resultado de um longo desenvolvimento histórico, inerente ao Serviço Social, inserido na sociedade tomada como totalidade histórica. Durante o desenvolvimento da pesquisa buscamos não perder de vista as mudanças histórico-sociais e analisar a profissão na ótica do desenvolvimento das dimensões da profissão, focando na dimensão da formação profissional. Partindo dessa compreensão, buscamos trabalhar o entendimento dos sujeitos pesquisados sobre um conjunto de categorias inerentes ao Serviço Social e a compreensão destes sobre o contexto no qual a profissão está inserida no mercado de trabalho, as condições nas quais se realiza como profissão e a racionalidade sobre a qual opera sua prática. Tudo isso teve como parâmetro o Projeto Ético-Político do Serviço Social. Também levantou os aspectos organizativos do estágio supervisionado na UFPB em comparação com as Diretrizes Curriculares e demais normatizações existentes. O caminho percorrido possibilitou conhecer importantes avanços na prática do estágio no curso de Serviço Social e verificar como o Projeto Político Pedagógico da UFPB encontra-se em consonância com o Projeto profissional, sendo possível, também, constatar que a funcionalidade do estágio na universidade pesquisada não atende a totalidade das recomendações apresentadas na Política Nacional de Estágio e nas Diretrizes Curriculares, resultando na fragilidade da formação e, por conseguinte, do o Projeto Ético-Político da Profissão.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Projeto Ético-Político do Serviço Social. Cotidiano. Práxis.

ABSTRACT

This dissertation talks about the practical experience with Obligatory Supervised Practice from the Social Service course at UFPB and its implications for the project “Projeto Ético-Político do Serviço Social Brasileiro”. Throughout the historical dialectical method it was able to go beyond the immediacy plan and understand, through experiencing, much more than the necessary parameters of this discipline. The subjects involved in this research were the field supervisors, academic supervisors, Social and Studies Practice laboratory’s Coordinators and Social Service Regional Council’s Representatives, the two last were responsible for this practical discipline coordination in the Social Service course at UFPB and for supervising the practices, respectively, and also students of the discipline “Estágio Supervisionado II” of the same course. Based on this important step for the construction of a good professional carrier taken as constituted and part of different complexes, therefore, as part and result of a long historical development, inherent to Social Service; Inserted in society taken as historical totality. Throughout the development of this research it was tried not to lose the focus on socio-historical changes and analyze the profession according to the development of the profession’s dimension, focusing more on the professional building’s dimension. From this comprehension we try to interpret the ideas that the researched subjects had about a groups of categories, which indicates knowledge and comprehension about the context in which the profession is inserted in the market, and also the conditions and rationality that this profession is submitted. All of these steps had as a parameter the project “Projeto Ético-Político”. It also compared the organizational aspects of the Supervised Practice from UFPB to the existent curriculum guidelines and normalizations. Through this experience much was seen about the advances of supervised practice in the course of Social Service at UFPB, and also check if the Project “Projeto Ético-Político do Serviço Social Brasileiro” is happening well. Another perspective enabled us to find the functionality of the supervised practice at the researched university, and it does not comply with the recommendations presented in the National Supervised Practice Politics and in the Curriculum Guidelines, resulting in fragility in the process of building this profession, and consequently in the project “Projeto Ético-Político da Profissão”.

Key-words: Supervised Practice. Projeto Ético-Político do Serviço Social. Everyday. Praxis.

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL E A DIMENSÃO POLÍTICO-ORGANIZATIVA EM SUA PERSPECTIVA HISTÓRICA	20
1.1 O DEBATE DAS DIRETRIZES CURRICULARES E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA	54
2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA RELAÇÃO COM OS NÚCLEOS DE FUNDAMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	63
2.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	75
2.2 OS IMPACTOS DO TCC NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	94
2.3 O ESTÁGIO COMO ATIVIDADE DE EXTENSÃO E DE PESQUISA.....	96
3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA UFPB.....	102
3.1 AS PERSPECTIVAS DE COMPREENSÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL QUE ORIENTA O ESTÁGIO.....	104
3.2 AS PERSPECTIVAS DE COMPREENSÃO DA QUESTÃO SOCIAL QUE ORIENTA O ESTÁGIO.....	111
3.2.1 A PERSPECTIVA DAS SUPERVISORAS DE CAMPO SOBRE A QUESTÃO SOCIAL.	112
3.2.2 A PERSPECTIVA DOS SUPERVISORES ACADÊMICOS SOBRE A QUESTÃO SOCIAL.....	113
3.2.3 A PERSPECTIVA DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE A QUESTÃO SOCIAL.....	114
3.3 O ESTÁGIO NA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA.....	116
3.4 OS IMPACTOS DO MERCADO DE TRABALHO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	122
3.5 O ESTÁGIO NO SEU ASPECTO ORGANIZATIVO	128
3.6 PESQUISA E EXTENSÃO NA PNE	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
ANEXO A - TEXTO “LEVANTAMENTO DA PROBLEMÁTICA REFERENTE AO ESTÁGIO DE ALUNOS DE SERVIÇO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES”	166
ANEXO B - FICHA DE AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO	169

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resultou de uma pesquisa realizada como atividade do mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (PPGSS/UFPB), tendo como objeto de estudo o Estágio Supervisionado em Serviço Social, analisando em que medida ele está em consonância com os princípios norteadores do Projeto Ético-Político do Serviço Social, sobretudo se atende às Diretrizes Curriculares e a PNE.

A escolha desse objeto foi motivada por inúmeros fatores, dentre eles a experiência de estágio do pesquisador na área da saúde; o formato da supervisão acadêmica e de campo, na universidade onde realizou a graduação; a participação nos debates sobre os desafios do processo de formação e consolidação do Projeto Ético-Político do Serviço Social e sobre a experiência de estágio, realizados pelas entidades representativas dos assistentes sociais e dos estudantes de Serviço Social no processo de revisão curricular na passagem dos anos 1990 aos 2000. A experiência de participação no debate foi vivida pelo pesquisador da presente dissertação no período de sua graduação. Outro elemento que permitiu um maior interesse pelo tema e objeto pesquisado foi a experiência do pesquisador como professor substituto da UFPE e supervisor de estágio. Essas experiências permitiram visualizar as fragilidades no estágio supervisionado e verificar que essa característica era comum às diversas áreas e campos existentes e que não decorria apenas do modo como as universidades desenvolviam suas experiências, mas de um conjunto mais amplo de fatores organizativos e políticos transversais aos diferentes campos de estágio ou às diferentes unidades de ensino.

A hipótese que dirigiu esse estudo foi a de que “o estágio supervisionado no curso de Serviço Social da UFPB parece não atender de forma efetiva às Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social e à Política Nacional de Estágio da ABEPSS (PNE), causando impactos que contribuem para a fragilização do Projeto Ético-Político da profissão”. Foram duas as perguntas que nortearam nossa pesquisa, no intuito de verificar a veracidade de nossa hipótese e a contribuição do estágio ao Projeto Ético-Político. São elas: “As Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social e a PNE estão sendo observadas na prática do estágio supervisionado na UFPB?”; “Que tipo de impacto a prática do Estágio Supervisionado, vem causando

ao Projeto Ético-Político do Serviço Social, no que consiste ao fortalecimento ou fragilização de seus princípios e diretrizes?”.

Nossa hipótese e as referidas perguntas norteadoras partiram da nossa perspectiva de comungar com o referido Projeto profissional e por entender que a formação profissional é um dos condicionantes de grande relevância da direção social desse projeto, sendo as Diretrizes Curriculares e a Política Nacional de Estágio da ABEPSS importantes instrumentos de direcionamento do estágio supervisionado enquanto um espaço privilegiado da formação.

O objetivo de nossa pesquisa foi: “Conhecer e analisar a relação entre o estágio supervisionado do curso de Serviço Social da UFPB e as Diretrizes Curriculares - e a PNE - os quais orientam o processo de formação de modo a identificar as suas implicações na consolidação ou crise do Projeto Ético-Político”. Entendendo que a compreensão do objeto de estudo exigia uma abordagem teórica do Serviço Social, iniciamos essa tarefa a partir do resgate histórico do surgimento da profissão e seu desenvolvimento a partir das três dimensões da profissão (formação profissional, político-organizativa e da prática profissional) até alcançar sua estrutura atual. Esses elementos permitiram nossa aproximação com a estrutura do estágio na universidade pesquisada, de modo a percebê-lo dentro de um processo político-organizativo mais amplo e regido por diretrizes e regulamentações acadêmicas e profissionais, a exemplo da PNE e da Resolução CFESS nº 533 que regulamenta a supervisão direta de estágio.

O curso de graduação em Serviço Social Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi a instituição de ensino delimitada como campo de estudo da prática de estágio. O referido curso estrutura o estágio em dois semestres: Estágio Supervisionado (I e II), sendo acompanhado pela disciplina Metodologia do Trabalho Social (I e II respectivamente), de modo que o estagiário deve, obrigatoriamente, estar matriculado em Estágio e em Metodologia do Trabalho Social. Essa pesquisa elegeu o Estágio Supervisionado II (com 18 créditos – 270 horas/aula) como foco de investigação, considerando a necessidade de que os estudantes já tivessem vivenciado parte da experiência de estágio, de modo que já apresentassem uma capacidade de prestar informações e opiniões de avaliação sobre a experiência.

Os sujeitos diretamente envolvidos nessa importante etapa da formação acadêmica são: os assistentes sociais supervisores de campo, os professores responsáveis pelas disciplinas de Metodologia do Trabalho Social, sendo estes os

supervisores acadêmicos, e, obviamente, os estudantes estagiários. Estes últimos se constituíram nos sujeitos dessa pesquisa, cujo universo, no semestre da pesquisa, era formado por 20 (vinte) supervisores de campo, 05 (cinco) supervisores acadêmicos e 37 alunos estagiários. Do universo de supervisores acadêmicos, foram pesquisados 04 (quatro), e dos supervisores de campo, foi pesquisada uma amostra de 08 (oito) profissionais. Nessa amostragem, foi considerada a diversidade de campos de estágio existentes, de modo que tivemos entre as supervisoras de campo: 02 (duas) da área de assistência social, 01 (uma) de direitos humanos, 03 (três) da saúde, 01 (uma) de planejamento e monitoramento de políticas públicas e 01 (uma) da área jurídica. Quanto ao universo dos estudantes, foi eleita para participar da pesquisa uma amostra de 20 estagiários¹, cuja escolha foi realizada de forma aleatória durante as aulas de Metodologia do Trabalho Social II, de acordo com a disponibilidade desses, mas de maneira a garantir a presença de uma representação equitativa de todos os campos de estágio existentes no semestre. Foi garantida a proporcionalidade com relação ao número de estagiários por campos de estágio, resultando em um maior número de estagiários (05) da área de saúde e um menor número na área do judiciário (01 estagiário).

Destacamos ainda que, do total de estagiários entrevistados, garantimos a participação tanto de estudantes do turno da noite quanto do turno diurno, sendo estes últimos a maioria (17).

Também constituíram sujeitos de nossa pesquisa, o atual e o ex-coordenador do Laboratório de Estudos e Práticas Sociais LEPS - espaço do Departamento de Serviço Social responsável pela coordenação e articulação entre estágio, extensão, ensino e pesquisa – assim como 01 (uma) representação do Conselho Regional de Serviço Social da Paraíba (CRESS/PB) – responsável pela fiscalização dos estágios. Foram, portanto, pesquisados um contingente de 35 (trinta e cinco) sujeitos.

O levantamento dos dados junto a estes sujeitos foi realizado por meio de entrevistas realizadas pelo próprio pesquisador, tendo como instrumental cinco

¹ Esse número representa 52% dos estudantes que, segundo informação do LEPSS, no semestre de 2010.1 estavam matriculados em estágio supervisionado II (38 alunos), sendo a área hospitalar o maior campo de estágio com 10 estudantes.

roteiros semi-estruturados² (um para cada segmento), com questões abertas que suscitavam informações discursivas de opinião dos entrevistados, o que caracteriza a pesquisa como sendo de natureza qualitativa. As entrevistas junto aos sujeitos envolvidos foram gravadas de acordo com Termos de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE).

Os procedimentos de coleta de dados não se limitaram às entrevistas. O estudo também contou com pesquisa bibliográfica, em publicações resultantes de outras pesquisas; análise documental da Lei do Estágio (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008), da Resolução nº 533 do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), das Diretrizes Curriculares e a Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

O método histórico dialético constituiu a direção metodológica da pesquisa aqui apresentada, possibilitando o conhecimento do nosso objeto a partir de uma perspectiva de totalidade, de forma que entendemos ter nos aproximado da realidade no conjunto das suas relações constituintes. Compreendemos que o referido método, tomado como direção, permite perceber a realidade no movimento constitutivo e realizado por homens e mulheres no enfrentamento entre as classes sociais antagônicas possuidoras de diferentes projetos societários. Acreditamos que essa perspectiva metodológica possibilitou as melhores condições para analisar a realidade e o mais adequado caminho na busca da descoberta do nosso objeto de pesquisa.

Considera-se o método dialético superior às outras formas metodológicas de conhecimento do ser social na sua complexidade intrínseca [...] devido à consideração concreta daquilo que está vivo na obra marxiana, ou seja, na captação correta das tendências históricas principais da sociedade burguesa [...] (PONTES, 2007, p. 36).

Entendemos, porém, que além de assegurar a contextualização histórica do problema estudado, “[...] o método busca captar a configuração particular do objeto na oportunidade interna e nas mediações que o articulam à totalidade concreta.” (PONTES, 2007, p. 67).

² Partimos da concepção de Miotto, a qual entende que a pesquisa semi-estruturada “[...] comportam tanto a utilização de determinados roteiros como também o diálogo aberto com os entrevistados [...]” (MIOTTO, 2009, 492)

Com essa compreensão, partimos para conhecer a realidade do estágio supervisionado no processo de formação do Serviço Social. Procuramos ir além das singularidades³ dos elementos que envolvem sua prática, muitas vezes limitado ao campo da imediatividade. Buscamos descobrir as mediações deste singular com a universalidade, entendendo ser lá “[...] que estão colocadas grandes determinações gerais de uma dada formação histórica.” (PONTES, 2007, p. 85). Dessa forma, nos aproximamos da relação entre o estágio e os complexos que o envolve, na formação e na prática profissional, a exemplo das Diretrizes Curriculares, da PNE, do Projeto Ético-Político do Serviço Social e das contradições sociais vividas pela profissão na sociabilidade burguesa. Buscamos entender em que contexto a prática do estágio está inserida, a relação entre os sujeitos partícipes desse processo e como estão relacionados aos determinantes postos pelo atual momento histórico-social. Partimos do pensamento de Marx e Engels de que são os homens, que desenvolvem seus intercâmbios, e que nesse processo, mudam também o seu pensamento. “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência [...]” (MARX e ENGELS, 2002, p. 23).

A prática cotidiana do Serviço Social não está separada da realidade social, portanto, teleologicamente ou não, é nela que os assistentes sociais atuam. Cabe entender até que ponto nessas práticas são realizadas as devidas mediações, ou se seguem as reproduções do imediatismo cotidiano.

Partimos da perspectiva de que “Toda a vida é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticism(o) encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.” (Idem, 2002, p. 109). A não compreensão desta, o não entender da prática enquanto práxis inviabiliza a possibilidade de “[...] conjugar a dimensão da singularidade, com a universalidade, para se construir a particularidade [...]” (PONTES, 2007, p. 164).

É nesse sentido que o autor chama a atenção para a necessidade de perceber que no campo da “[...] singularidade, as mediações, as determinações, enfim, a própria legalidade social estão inteiramente ocultas. Numa palavra, esse é o

³ “O plano da singularidade é a expressão dos objetos “em si”, ou seja, é o nível de sua existência imediata em que se vão apresentar os traços irrepetíveis das situações singulares da vida em sociedade, que se mostram como coisas fortuitas, rotineiras, casuais.” (PONTES, 2007, p. 85). Trazemos como Pontes apresenta essa categoria para evitar que alguns desavisados sigam a leitura entendendo-a como “um traço particular”, como nos traz o dicionário Aurélio, ou como comumente escutamos em nosso cotidiano.

plano da imediaticidade.” (Idem, 2007, p. 85). Por outro lado, o autor segue sua abordagem sobre a particularidade, dizendo que: “É um espaço onde a legalidade universal se singulariza e a imediaticidade se universaliza.” (2007, p. 86). Tudo isso significa dizer que as expressões particulares da prática no seu cotidiano resultam das determinações histórico-universais no formato assumido por elas no contexto local, entretanto, nem as determinações universais, nem as questões singulares aparecem na sua imediaticidade, sendo necessário buscar as mediações por meio das quais elas se manifestam. Ou seja, a verdade dos fatos não se apresenta nos sintomas imediatos.

Essa percepção possibilitou o maior entendimento sobre a realidade na qual está inserido o estágio supervisionado e, conseqüentemente, permitiu que encontrássemos as melhores mediações para trabalhar nosso objeto. A perspectiva de movimento da totalidade, presente no método dialético, contribuiu nessa construção.

Nessa realidade, quando nos propomos a pesquisar o estágio supervisionado à luz das Diretrizes Curriculares, da Política Nacional de Estágio (PNE) e do Projeto Ético-Político do Serviço Social, tratamo-lo inserindo-o no contexto dos seus determinantes históricos. Assim, recuperamos elementos importantes da totalidade na qual o estágio supervisionado está inserido.

A totalidade é essencialmente processual, dinâmica, cujos complexos em interação mútua possuem um imanente movimento. No limite, esse movimento produz uma dada legalidade social historicamente determinada e determinante. Atua na particularização das relações entre os vários complexos do ser social. (PONTES, 2007, p. 81).

Além de ter a clareza da importância de compreender os determinantes histórico-sociais, é imprescindível considerar que os instrumentais necessários à realização da pesquisa precisam estar em consonância com esses elementos, assim, entendemos que:

[...] a teoria e a metodologia caminham juntas intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjuntos de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. (MINAYO, 1994, p. 16).

Ou seja, caso o conhecimento que referencia o estudo não expresse uma concepção que permita a compreensão do movimento dialético do objeto, realizando

as devidas mediações, ou os instrumentais não estejam a serviço do método, a pesquisa não conseguirá reconstruir a particularidade necessária para o desvendamento da realidade. Assim, as “[...] mediações têm a função de condução de “passagens” e “conversões” entre as várias instâncias da totalidade. Por isso, a categoria de mediação é estruturante da particularidade.” (PONTES, 2007, p. 86).

Entendemos que o método que adotamos em nossa pesquisa é o único que possibilita desnaturalizar as relações sociais e realizar uma aproximação concreta da realidade. O distanciamento do método dialético, no conhecimento da realidade social, conduz os assistentes sociais a uma prática singular, o que os levam às afirmações já conhecidas, das quais destacamos duas: “na prática a teoria é outra”, ou “a teoria não tem nada haver com a prática”. Afirmações que revelam uma análise, aparentemente, desprovidas de mediações, são carregadas de ideologias que naturalizam as contradições das relações sociais e não favorecem ao questionamento e/ou o conhecimento da ordem social vigente.

Impossível entender nosso objeto de pesquisa - o estágio supervisionado - sem fazer as devidas relações com os complexos históricos e organizacionais que os envolvem. Entender a profissão em sua completude, ou em uma maior aproximação com a realidade, é mergulhar em um universo cotidiano de fenômenos micro e macro-sociais, em ações objetivas e subjetivas, individuais e coletivas.

Compreender o caráter histórico-social da profissão, bem como o contexto no qual a profissão se insere, é fundamental para nos apropriarmos do nosso objeto de pesquisa. É também parte integrante do método trabalhado em nossa dissertação. “A historicidade e sistematicidade dadas pelo método constitui-se na unidade entre teoria e prática enquanto momentos diferenciados de um mesmo processo, e expressa-se na práxis.” (GUERRA, 1995, p. 182). Assim, nessa complexa totalidade na qual está inserido o Serviço Social, fomos levados por nosso objeto a pesquisar e dissertar sobre as dimensões constitutivas da profissão (formação profissional, político-organizativa e prática profissional), suas relações com os diferentes contextos macrossociais e as transformações ocorridas na profissão durante esse processo.

É nesse contexto que iniciamos nossa dissertação. Esse é o guia do nosso primeiro capítulo para entendermos as bases materiais para o surgimento do Serviço Social enquanto profissão e como se deu seu desenvolvimento. Apresentaremos as transformações ocorridas na formação profissional: da doutrina social da igreja às

Diretrizes Curriculares da ABEPSS; do currículo mínimo de 1953 às recentes resoluções do Conselho Nacional de Educação. Processo esse concomitante, e parte, do desenvolvimento político-organizativo da profissão e com impactos diretos - assim como também sendo impactada - na prática profissional. O estágio em Serviço Social é parte desse processo, passando por diversas transformações até ser estruturado sobre o parâmetro dos núcleos de fundamentação da formação profissional, base da formação profissional do assistente social sob a direção social do atual Projeto Ético-Político do Serviço Social.

O segundo capítulo inicia com uma abordagem sobre os conteúdos dos núcleos de fundamentação da formação profissional (núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional), os quais entendemos ser centrais na garantia da direção social do Projeto profissional na formação. Relacionamos os conteúdos e a estrutura dos núcleos com o estágio supervisionado, etapa da formação profissional que também abordamos, nesse capítulo, a partir do resgate do direcionamento ético-político apresentado nas Diretrizes Curriculares e da estruturação organizacional na Política Nacional de Estágio e no Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Embora não seja no terceiro capítulo que iniciamos o debate sobre Projeto Ético-Político e sobre as recomendações e normatizações referentes ao estágio supervisionado, é neste capítulo que desenvolvemos sobre o entendimento dos sujeitos participantes da nossa pesquisa e envolvidos na prática de estágio no curso de Serviço Social da UFPB (estagiários, supervisores de campo e supervisores acadêmicos, coordenadores de estágio e representante do CRESS) sobre diversos aspectos dessa prática. Seguimos ainda analisando esses elementos e a funcionalidade do estágio nesta unidade de ensino.

Após os três capítulos acima mencionados desenvolvemos nossas considerações finais, espaço no qual constam as conclusões possíveis ao término de dois anos e seis meses de pesquisa de mestrado, nessa oportunidade apresentamos quais elementos da hipótese foram constatados ou contestados.

1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL E A DIMENSÃO POLÍTICO-ORGANIZATIVA EM SUA PERSPECTIVA HISTÓRICA

O Estudo de qualquer aspecto inerente à formação profissional dos assistentes sociais supõe que seja tratado a partir da construção histórica desse processo, o que exige a busca de seus condicionantes históricos, tanto na perspectiva de situá-lo no contexto das relações sociais, as quais lhe definiram a feição, quanto na perspectiva de relacioná-lo ao pensamento e às racionalidades que perpassaram todo o seu trajeto.

O Serviço Social nasce no seio de uma sociedade marcada por relações sociais contraditórias – a sociedade capitalista – e referenciada por concepções, paradigmas e valores inerentes à razão social que explica e sustenta essa sociedade – o pensamento moderno - ainda que ele traga herança de racionalidades de sociedades anteriores. As transições ocorrem sempre apoiadas em caldos culturais e a partir de uma dinâmica na qual o novo nasce no interior do velho, rompendo com ele, mas dele incorporando parte do que é possível transformar dentro da nova racionalidade.

Com isso é possível perceber que a prática e, por conseguinte, a formação do assistente social tem passado por processos de construção e reconstrução de uma cultura profissional, em alguns momentos aglutinando princípios, conhecimentos e doutrinas, em outros, rompendo e redirecionando essa cultura.

Partimos da concepção de que o surgimento do Serviço Social, ainda que possa ser relacionado às ações da Igreja Católica, não resultaram efetivamente da expressão de generosidade cristã dessa instituição, mas das necessidades objetivas de consolidação do capital monopolista e das lutas sociais em oposição a ele. Ele nasce, portanto, como demandas do capital frente à necessidade de controlar a reação da classe trabalhadora urbana, sobretudo a insatisfação do operariado diante dos níveis de exploração de sua força de trabalho e de suas precárias condições de vida. Nesse sentido, a profissão se configura como uma atividade de reprodução em decorrência da necessidade de controle do conflito social ente capital e trabalho, o qual se torna mais explícito com a consolidação do capital monopolista. É nesse momento histórico que a questão social apresenta-se de forma mais complexa, exigindo uma atenção especial tanto por parte do Estado quanto dos segmentos da

classe burguesa, sob pena de tornar-se um elemento de entrave ao seu processo de acumulação do capital.

É somente na era do monopólio que o modo capitalista de produção recebe a totalidade do indivíduo, da família e das necessidades sociais e, ao subordiná-los ao mercado, também os remodela para servirem às necessidades do capital. (BRAVERMAN, 1981, p. 231).

As condições materiais do desenvolvimento do capital monopolista são também as condições de emergência da questão social, sendo esta o ponto de partida das políticas sociais, no que concerne ao seu papel diante da necessidade de,

[...] assegurar as condições adequadas ao desenvolvimento monopolista. E, no nível estritamente político, elas operam como um vigoroso suporte da ordem sociopolítica: oferecem um mínimo de respaldo efetivo à imagem do Estado como “social”, como mediador de interesses conflitantes. (NETTO, 2007, p. 31).

Jamais podemos perder de vista o caráter histórico e social desse processo, verificando como ele, ao mesmo tempo, se mantém e se recia. É nesse processo de produção e reprodução social que se desenvolve a divisão social e técnica do trabalho e, como parte dela, a criação da psicologia e sociologia industrial, entre outras fragmentações do saber (BRAVERMAN, 1987). Também como parte desse processo, surge o Serviço Social como profissão no início do século XX, com a função social de atuar nas expressões da questão social. Por mais que naquele momento o significado atribuído pela Igreja à questão social não fosse centralmente o da contradição inerente à desigualdade de condições materiais de vida e luta de classes entre capitalistas e trabalhadores, esta constitui o determinante histórico do surgimento do Serviço Social. É, pois, para atender a essa ordem de contradição que surge a referida profissão, sob a direção social da Igreja Católica, norteadas pela Carta Encíclica *Rerum Novarum* publicada em 15 de maio de 1891 pelo Papa Leão XIII. Esta Encíclica continua válida durante o século XX, cumprindo uma função importante na manutenção da ordem social burguesa, principalmente em um período no qual o socialismo e comunismo estavam sendo apontados como possibilidades concretas no enfrentamento ao sistema capitalista.

A Igreja Católica apresenta como “causa do conflito entre operários e patrões”⁴ os progressos

[...] incessantes da indústria, os novos caminhos em que entraram as artes, a alteração das relações entre os operários e os patrões, a influência da riqueza nas mãos dum pequeno número ao lado da indigência da multidão [...] (LEÃO XIII, 1891).

Referindo-se ao período de surgimento da Encíclica, Braverman explica como o capitalismo monopolista passa a tomar forma:

[...] o capital monopolista teve início nas últimas duas ou três décadas do século XIX. Foi então que a concentração e centralização do capital, sob a forma dos primeiros trustes, cartéis e outras formas de combinação, começaram a firmar-se; foi então, conseqüentemente, que a estrutura moderna da indústria e das finanças capitalistas começou a tomar forma. (BRAVERMAN, 1987, p. 215).

Nesse momento, e em decorrência das contradições resultantes desse processo de ampliação da concentração de riquezas e aprofundamento da pobreza, a proposta apresentada pela Igreja para solução dos conflitos entre patrões e operários é a formação de um grande consenso, sobretudo a partir de um conteúdo discursivo que vela a contradição, apresentando-se como viabilizadora da construção de um equilíbrio na relação antagônica entre as classes:

[...] as duas classes estão destinadas pela natureza a unirem-se harmoniosamente e a conservarem-se mutuamente em perfeito equilíbrio. Elas têm imperiosa necessidade uma da outra: não pode haver capital sem trabalho, nem trabalho sem capital. (LEÃO XIII, 1891).

Segundo a Encíclica *Rerum Novarum*, cabe ao Estado e seus governantes manter a ordem, ou seja, garantir que tudo caminhe dentro dos princípios apresentados por seus autores. É no lastro dessa concepção, com vista à relação pacífica entre as classes e entre o Estado e a classe trabalhadora, que surge o Serviço Social, como uma profissão, chamada para intervir por meio de estratégias de conciliação entre as classes. Ainda que, durante séculos, a Igreja Católica tenha desempenhado suas atividades de caridade, somente no final do século XIX, com a Encíclica *Rerum Novarum*, ela apresenta uma resposta às contradições sociais do

⁴ Expressão usada na Encíclica *Rerum Novarum*.

capital monopolista, expressa como manifestação de oposição ao movimento socialista, como claramente exposto no conteúdo da Encíclica.

Como desdobramento da *Rerum Novarum*, o Serviço Social surge como profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho no continente europeu, berço do capitalismo e do movimento socialista. Nesse período de surgimento da profissão, os preceitos da Encíclica vão referenciar a formação dos assistentes sociais e balizar a compreensão dos seus profissionais sobre as relações sociais entre as classes e, por conseguinte, as suas práticas. Assim, a formação profissional possui uma base confessional e tem como fundamentação a doutrina social da Igreja, que tem a caridade como meta “[...] da missão política do apostolado social, em face do projeto de cristianização da sociedade [...]” (SILVA, 1995, p. 25).

Tendo como referência uma afirmação de Braverman, feita quase um século depois do lançamento das Encíclicas do Papa Leão XIII, podemos perceber que a norma Papal foi tomada pela classe dominante para orientar as medidas de controle sociais do Estado, sob seu domínio:

No seio das nações capitalistas, miséria e insegurança tornaram-se aspectos mais ou menos permanentes da vida social, e aumentaram para além da capacidade das filantropias privadas de controlá-las. Uma vez que essas e outras fontes de descontentamento são concentradas nas grandes cidades e, a persistirem sem melhoria, ameaçam a própria existência da estrutura social, o governo intervém para manter a vida e aliviar a insegurança. (BRAVERMAN, 1987, p. 244).

Apesar da relação direta entre Serviço Social e Igreja Católica, a profissão não avançou a partir da “evolução da ajuda” no seio da Igreja, ou pela “racionalização da filantropia”, ou “organização da caridade”⁵. Seus avanços técnicos e teórico-metodológicos surgiram enquanto profissão legitimada socialmente pelo desenvolvimento de seus “[...] papéis, atribuições e funções a partir da ocupação de um espaço na divisão social (e técnica) do trabalho, na sociedade burguesa consolidada e madura [...]” (NETTO, 2007, p. 73).

No capital monopolista, as contradições sociais tornam-se mais visíveis. Diante da ampliação da pobreza, surgem os movimentos organizados, dentre eles o movimento socialista – que, em alguns países, disputa o poder do Estado questionando a ordem social vigente, a exemplo do movimento socialista francês vindo desde a Comuna de Paris em meados do século XIX e da Revolução Russa

⁵ As expressões aspeadas são de José Paulo Netto. (NETTO, 2007)

de 1917, esta que serviu de referência para outras tantas revoluções socialistas ocorridas na primeira metade do século XX.

A mundialização do capitalismo, uma das características do movimento do capital em sua fase monopolista, dá-se também em direção aos países latinos americanos, expandindo as suas contradições, o que influencia diretamente no desenvolvimento do Serviço Social no Continente Americano.

Na América Latina, nos anos 1920, por influência do capital norte americano, o Chile dá um gigantesco salto em sua industrialização, passando a produzir 18% da produção mundial de cobre. Em decorrência desse processo, surgiram as contradições próprias do modo de produção capitalista e, assim como no continente europeu, as atividades caritativas da Igreja, já existentes no continente Latino Americano, passam a transitar da natureza de voluntariado para um caráter profissional. Apoiada pela União Católica Internacional de Serviço Social, a profissão é inserida na divisão social e técnica do trabalho. Respondendo à necessidade de formação de assistentes sociais, surge nesse interesse, no Chile, a primeira escola católica de Serviço Social da América Latina, fundada em 1925 (CASTRO, 1984).

No Brasil, a profissão emerge com o crescimento do operariado no processo de industrialização varguista, mas ainda sob a direção social da Igreja Católica. Os avanços do capitalismo no país proporcionam também a ampliação das contradições de classe e a necessidade de seu enfrentamento, como sugere a Encíclica *Rerum Novarum* para manutenção da ordem social burguesa. Assim, tudo se inicia para fazer frente às contradições decorrentes desse processo de industrialização - e a Igreja iniciava uma política de aproximação aos leigos, movida por princípios religiosos. Os objetivos do capital se articulam com os objetivos da Igreja de ampliar suas ações de caridade, propagandear seus valores morais e contribuir com a manutenção da ordem social vigente, ações essas iniciadas no Brasil por intermédio da Ação Católica⁶. Isso ocorre logo nos anos 1930, quando é criada a Escola de Serviço Social de São Paulo, a primeira do País, começando oficialmente a formação acadêmica dos Assistentes Sociais no Brasil, sob as mesmas bases de fundamentação a partir das quais nasce internacionalmente a doutrina social da Igreja e seu viés caritativo de apostolado social. Nasce, portanto, a profissão sob a

⁶ Mesa redonda, PUC-SP, 22 de novembro de 1982 (Serviço Social e Sociedade nº 12).

direção da Igreja Católica e a serviço da ordem social vigente no atendimento de suas demandas.

Para compreender a complexidade do surgimento dessa profissão no Brasil, podemos recorrer a pesquisadores que já realizaram importantes produções teóricas sobre a temática, como Iamamoto e Carvalho (1985), os quais abordam o Serviço Social como uma determinação histórica do desenvolvimento capitalista. Esses autores verificam que, diante da necessidade de uma atividade de reprodução das relações sociais capitalista, são criadas as condições de consolidação da profissão na divisão sociotécnica do trabalho, com seu espaço sócio-ocupacional assegurado no mercado do trabalho, o qual é consolidado com a construção do pólo industrial brasileiro, cujo desdobramento é a intensificação da questão social. Nesse contexto, a classe operária consolida-se no Brasil e passa a fazer parte do cenário político, aglutinando-se em torno dos grandes centros industriais. Considerando-se que o mercado de trabalho não consegue absorver todo o contingente de trabalhador existente, formou-se, em torno desses centros, um grande exército industrial de reserva que acabava por forçar para baixo o preço da força de trabalho. Por outro lado, o movimento de uma incipiente organização dos trabalhadores vai constituir uma pressão que conquista as primeiras leis sociais. É nesse contexto, amparado na doutrina da Igreja Católica e tendo a Encíclica *Rerum Novarum* como fundamentação, que surge o Serviço Social como uma “[...] iniciativa particular de grupos e frações de classe que se manifestam, principalmente, por intermédio da Igreja Católica” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1985, p. 129). O Serviço Social é, portanto, parte desse processo, sendo instituído para dar respostas a essas necessidades, que constituem expressões da questão social. Entendemos que:

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político social, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1985, p. 77).

Uma das respostas do Estado para esse momento de industrialização e manifestação da questão social no país foi dada no campo do ensino superior com uma grande ampliação da formação técnica nas mais distintas áreas, dando respostas às novas necessidades do mercado, entre elas a de práticas sociais para o equilíbrio da luta conflituosa entre as classes.

Nesse contexto, “O Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS) [é] considerado como manifestação original do Serviço Social no Brasil [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1985, p. 172). O CEAS, fundado em 1932, vai se esforçar para dar resposta a essa demanda, assumindo como objetivo a tarefa de divulgar a doutrina e a ação social da Igreja Católica à luz das diretrizes das Encíclicas Papais *Rerum Novarum* (1891) e *Quadragesimo Anno* (1931). Esta última tem essa denominação em alusão aos 40 anos da primeira. Vale ressaltar que ambas tinham um caráter nitidamente conservador e antissocialista. Contando com algumas de suas representantes formadas pela Escola de Serviço Social da Bélgica e pela Escola Normal Social de Paris, o CEAS cumpre importante papel antes da fundação da primeira escola de Serviço Social do Brasil, em fevereiro de 1936, a qual teve como orientação o pensamento de São Tomás de Aquino e tomava a questão social entendida pela ótica da Igreja, como alerta Yazbek (2009).

A moralização, a partir da qual a questão social é tratada, camufla o antagonismo entre as classes presentes na sociedade capitalista e propõe um consenso social entre essas classes como solução aos conflitos e demais problemas sociais manifestos. A formação profissional, nesse momento, seguia orientada pelas diretrizes da Encíclica, apoiada na base filosófica do tomismo, o qual punha Deus como determinação dos problemas sociais, e a moral divina como caminho a ser seguido na solução dos problemas sociais. Barroco diz que tal expressão de pensamento afirma que:

A natureza humana é considerada a partir de uma “ordem universal imutável”, donde as funções inerentes a cada ser apresentaram-se como necessárias à “harmonia” do conjunto social, cuja realização leva ao “bem comum” ou a “felicidade geral”. (BARROCO, 2008, p. 91).

Na década de 1940 a profissão é legalmente reconhecida e ampliam-se os cursos de Serviço Social, espalhando-se pelo país ao mesmo tempo em que os assistentes sociais passam a fazer parte do quadro do funcionalismo público. “[...] Portaria nº 45 do Conselho Nacional de Trabalho autoriza a organização de Seções de Serviço Social em todas as instituições de previdência [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1985, p. 299). Nessa década, a profissão passou por grandes mudanças, sobretudo frente ao aprofundamento da questão social no país. É nesse período (1947) que o Serviço Social elabora o seu primeiro Código de Ética e dá

seus primeiros e importantes passos na dimensão político-organizativa da profissão com o surgimento de entidades representativas e a realização dos primeiros congressos. Tudo isso traria, mais tarde, impactos diretos na dimensão da formação e da prática profissional.

Os princípios apresentados nesse Código de Ética são os mesmos da Encíclica *Rerum Novarum*. A proposta profissional vincula-se ao projeto societal na perspectiva de manutenção da ordem capitalista. Nesse sentido, podemos constatar, no referido documento, a normatização de deveres, como o de:

1. Cumprir os compromissos assumidos, respeitando a lei de Deus, os direitos naturais do homem, inspirando-se sempre, em todos os seus atos profissionais, no bem comum e nos dispositivos de lei, tendo em mente o juramento prestado diante do testemunho de Deus; Manter situação ou atitude habitual de acordo com as leis e bons costumes da comunidade. (ABAS, 1947).

Nesse momento, também é possível perceber a relação entre o código de 1947 e a *Rerum Novarum*, quanto trata da instituição de deveres para com o beneficiário do Serviço Social:

1. Respeitar no beneficiário do Serviço Social a dignidade da pessoa humana, inspirando-se na caridade cristã [...] II – Não é permitido ao Assistente Social: Aceitar remuneração de um beneficiário de uma organização por serviços prestados em nome desta. (ABAS, 1947).

As transformações realizadas no interior da profissão, nos anos 1940, também são parte do processo de organização dos assistentes sociais, a partir da mobilização e do debate dos diversos congressos, dos quais os mais marcantes foram: o primeiro Congresso Brasileiro de Serviço Social (1947), promovido pelo Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS), o primeiro e o segundo Congresso Pan-Americano de Serviço Social, realizados no Chile (1945) e no Brasil (1949), respectivamente, sendo estes influenciados pelo Serviço Social norte americano, referenciados pelo Congresso Interamericano de *Atlantic City* (EUA, 1941). Estes eventos contribuíram para o avanço técnico-operativo do Serviço Social e para definição de normas regulamentadoras do funcionamento das escolas especializadas, apontando para a padronização latino-americana.

Todas essas mudanças foram avaliadas nos referidos eventos como avanços da profissão. Esses eventos também tratavam das diversas especialidades do

Serviço Social (família, menores, médico, lazer, entre tantas outras), além de propor o afastamento inicial do apostolado presente na profissão, direcionando assim a sua profissionalização.

A fundação da Associação Brasileira das Escolas de Serviço Social (ABESS) e da Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS), ambas criadas em 1946, também foi de fundamental importância para a posterior regulamentação do ensino e reconhecimento do Serviço Social enquanto profissão (IAMAMOTO; CARVALHO, 1985). Ainda em 1949, o Ministério do Trabalho reconhece o Serviço Social como profissão liberal (Portaria nº 35 de 19 de abril de 1949).

Na década seguinte, é elaborada a primeira Lei de Regulamentação da Profissão e, nessa época, já se consolida a aproximação com o Serviço Social Norte Americano.

As mudanças trazidas pelo capitalismo à organização da vida social brasileira, associadas ao projeto político da Igreja Católica de aproximação aos leigos e ao enfrentamento da pobreza, também trouxeram demandas ao Serviço Social, as quais o leva a questionar a ordem burguesa, porém não no que consiste a sua contradição essencial - a diferença entre as classes - mas a sua moral inerente, que permitia os desajustes provocados nas relações sociais, possibilitando “a pobreza além dos limites aceitáveis”. À perspectiva positivista, católica e moralista da profissão, soma-se a composição feminina de seus quadros. Assim, a profissão do Serviço Social caracteriza-se pela sua configuração, formada inicialmente por mulheres vinculadas ao pensamento católico e às classes dominantes e, portanto, influenciadas pelos padrões da moral conservadora (BARROCO, 2008).

Apesar de se oporem em muitos aspectos, o pensamento católico tradicional e o positivismo compartilham da ideologia conservadora e da crença na moral como espaço de enfrentamento da “questão social”. Na formação profissional dos primeiros assistentes sociais, seus valores reforçam a cultura conservadora presente na formação moral da mulher. (BARROCO, 2008, p. 79).⁷

A autora prossegue afirmando que o conservadorismo moral na forma de tratamento da questão social é a marca da origem profissional, sobretudo quando

⁷ No livro: “Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos”, de Maria Lucia Silva Barroco, pode ser estudado com mais profundidade a relação mulher, moral e Serviço Social. Aqui, optamos por trazer, mesmo que rapidamente, essa temática pelo fato das mulheres constituírem o maior contingente da profissão, fato que está diretamente relacionado ao conservadorismo moral da igreja católica.

ele se propõe a cumprir o papel fundamental de reproduzir a alienação moral⁸ e camuflar as contradições socioeconômico e ético-político decorrentes do modo de produção vigente.

Os aspectos tratados até o presente momento nos permitem perceber o quanto são fundamentais as afirmações de Netto sobre o sincretismo presente na profissão:

Em suma: a multiplicidade quase infindável das refrações da “questão social”, que esbatem no âmbito da intervenção profissional do Serviço Social, põe problemas nos quais necessariamente se entrecruzam dimensões que não se deixam equalizar, escapando e desdobrando dos modelos formal-abstratos de intervenção. [...] Verifica-se, portanto, que a problemática que demanda a intervenção operativa do assistente social se apresenta, em si mesma, como um conjunto sincrético; a sua fenomenalidade e o sincretismo – deixando na sombra a estrutura profunda daquela que é a categoria ontológica central da própria realidade, a totalidade. (NETTO, 2007, p. 55).

Essa perspectiva contraditória, inerente ao surgimento do Serviço Social, expressou-se tanto nas condições objetivas da profissão, no cotidiano profissional, seja na singularidade da relação entre as demandas dos usuários e às respostas às instituições, seja nas demandas postas a ela na divisão social e técnica do trabalho, quanto nas condições subjetivas referentes à direção social da profissão dada pelos profissionais. É no interior da divisão social e técnica do trabalho que a profissão passa a ser cada vez mais demandada socialmente, tendo que avançar no seu processo organizativo e na sua formação, o que vai trazer significativas transformações na sua concepção sobre as relações sociais e direcionamento político.

Nos primeiros anos da década de 1950 - quatro anos após ser reconhecida como profissão - a Lei nº 1889, de 13 de junho de 1953, trata dos objetivos do curso de formação, sua estrutura e as prerrogativas dos diplomados em Serviço Social.

A Lei nº. 1.889, de 13 de junho de 1953, que legisla sobre o ensino de Serviço Social, no seu artigo 4º, item III, diz que “as aulas de Serviço Social deverão atingir um quarto no mínimo do total das aulas e as Escolas de Serviço Social deverão organizar os seus programas atendendo que no primeiro ano haja preponderância da parte teórica; no segundo ano seja

⁸ “[...] a repetição acrítica dos valores, a assimilação rígida dos preceitos e modos de comportamento, o pensamento ultrageneralizador, o preconceito, o conformismo, a discriminação, tendo em vista a não aceitação do que não se adéqua aos padrões de comportamento estereotipados como “corretos”. (BARROCO, 2008, 74)

observado o equilíbrio entre a parte teórica e prática e no terceiro ano haja preponderância da parte prática [...] (BURIOLLA, 2001, p. 13-14).

Apenas nesse momento histórico - mais precisamente em 1953 - os cursos de Serviço Social passam a ser estruturados por um padrão mínimo.

As exigências impostas pela realidade à dimensão prática da profissão, debatida e sistematizada pelos assistentes sociais organizados em sua dimensão político-organizativa, favoreceram consideravelmente os avanços na dimensão da formação profissional.

O currículo mínimo do curso de Serviço Social de 1953 era composto por três módulos e pelas seguintes disciplinas: módulo I – Sociologia e Economia Política, Direito e Legislação Social, Higiene e Medicina Social, Psicologia e Higiene Mental, Ética Geral e Profissional; módulo II – Introdução e Fundamentos do Serviço Social, Métodos do Serviço Social, Serviço Social de Casos, de Grupo e Organização Social da Comunidade, Serviço Social em suas especificidades (Família, Menores, Trabalho e Médico); módulo III – Pesquisa em Serviço Social. O curso possuía duração de três anos e apontava a necessidade de um equilíbrio entre as disciplinas práticas e teóricas, sendo o terceiro ano preponderantemente prático. Nesse momento histórico, a formação profissional ainda era norteadada pela doutrina social da Igreja e seus valores morais.

Apesar de o currículo de 1953 apresentar a importância de equilíbrio entre as disciplinas práticas e teóricas, constata-se que, nesse período, o curso de Serviço Social era em sua maioria prático. No ano seguinte, o Decreto nº. 35.311, de 02 de abril de 1954, reporta-se de forma mais direta ao estágio em seu artigo 4º, dizendo que: “O curso ordinário de Serviço Social, cuja duração mínima é de três anos compreende, além do ensino teórico e prático, estágios supervisionados e realização de trabalho final de exclusiva autoria do aluno.” (BRASIL, 1954).

O aprimoramento da formação em Serviço Social, com a elaboração de um currículo mínimo, passou a ser influenciado pelo Serviço Social norte americano (estudos psicossociais e desenvolvimento de comunidade), assim como pela aproximação de outras especificidades do “mundo acadêmico”, o que não significou o fim da doutrina social da Igreja na formação dos assistentes sociais, tanto que, em 1954, a IV Convenção da ABESS tinha como tema: “A Formação Cristã para o Serviço Social, Serviço Social de Grupo, Organização de Comunidade”. Por outro lado, passam a existir, de forma aberta, diferentes formas de pensar a profissão.

Já em 1957, a Lei 3.252 garante o exercício da profissão apenas aos portadores do diploma de graduação, assim como sistematiza a transição nos casos dos assistentes sociais que já atuavam antes da formalização dos cursos de Serviço Social. Essa lei é regulamentada em 15 de maio de 1962, definindo as prerrogativas profissionais e criando o Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e os Conselhos Regionais de Assistentes Sociais (CRAS) como órgão disciplinar e fiscalizador do exercício profissional do Assistente Social.

Nesse período, posterior à lei de regulamentação da profissão, as relações sociais existentes já não apresentavam as mesmas características daquelas inerentes ao período de surgimento do Serviço Social no Brasil. Se antes éramos um país amplamente rural, passamos “[...] mormente a partir de 1956, à industrialização pesada, implicando um novo padrão de acumulação [...]” (NETTO, 1998, p. 20). Essa modernização econômica, diante dos distintos interesses em disputa, realiza-se marcada por profundas contradições: por um lado, os ruralistas na tentativa de manterem-se no poder político e econômico; do outro, os novos interesses industriais. Diante desse processo, na intenção de adequar-se às racionalidades da sociedade industrial no interior do Serviço Social, a “[...] Doutrina Social da Igreja cede lugar a correntes psicológicas, principalmente a psicanálise, e a correntes sociológicas, destacando-se o positivismo e o funcionalismo [...]” (SILVA, 1995, p. 28). O Serviço Social passa a pautar a formação profissional pela razão moderna, na qual o ser social passa a ser o centro da história em substituição a Deus, quando a profissão pautava-se exclusivamente pela racionalidade teológica. Porém esse processo ocorre, ainda, sem a utilização da razão dialética, mas por meio do humanismo e do historicismo, pautando-se no racionalismo formal-abstrato do positivismo, analisando a conduta humana ao modo de análise dos fenômenos da natureza. Aqui, as individualidades precisam ser adaptadas ao meio. Esse aparato teórico-metodológico é central na justificativa e manutenção da ordem social dominante (GUERRA, 1995).

Nessa perspectiva teórico-metodológica, a profissão contou com o respaldo do *sociologismo* americano, que lhe permitiu os avanços técnicos na construção de seus instrumentais metodológicos e alimentou seu processo de renovação conservadora. Essa contribuição vai se materializar principalmente com a ampliação das escolas de Serviço Social no Brasil.

Entendemos, entretanto, que pela forma como a classe trabalhadora se mobilizava nesse novo momento e pelo interesse que a burguesia possuía no Serviço Social, a profissão é fortemente inserida no processo de ampliação do ensino superior, tanto que “[...] em pouco mais de uma dezena de anos, o sistema de ensino superior (público e privado) passou a oferecer cursos de Serviço Social em todo o país numa escala [antes] impensável [...]” (NETTO, 1998, p. 124).⁹

Em meio à disputa de interesses de segmentos da classe dominante acima citada, situa-se a classe trabalhadora, numericamente maior e mais organizada em suas entidades representativas e nos movimentos sociais. Nitidamente, “o período 1946-1964 foi marcado por uma forte disputa de projetos e pela intensificação da luta de classes” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 109).

Toda essa efervescência teve rebatimentos diretos no Serviço Social, que se aproxima dos movimentos sociais, estudantil, sindical e da esquerda católica (Juventude Operária Católica e Ação Popular Católica). Nesse contexto, a profissão tem fortes impactos também dos debates teórico-metodológicos e passa a ter uma relação mais próxima com a comunidade.

Foi um período de ampliação da organização dos assistentes sociais e substanciais transformações sociais. Surge, no interior da categoria, um movimento de crítica, ainda incipiente, mas já representando uma presença de maior organização entre os profissionais. O II Congresso Brasileiro de Serviço Social (1962) já traz um debate distanciado da caridade cristã, como foi o primeiro Congresso ao tratar dessa temática como o eixo central. Além de já contar, nesse momento, com as tradicionais entidades - CEAS e ABASS - o curso de Serviço Social já estava inserido no mundo acadêmico, tendo por base um currículo mínimo. Com a profissão regulamentada, o envolvimento ideológico do II Congresso seguia a proposta do Presidente da República, Jânio Quadros, na defesa do desenvolvimento econômico associado ao desenvolvimento social. Não foi à toa que o tema do segundo congresso foi: “Desenvolvimento Nacional para o Bem-Estar Social”. Também são bandeiras desse congresso a jornada de trabalho máxima de 30 horas semanais, melhores salários e estímulo para a organização sindical dos assistentes

⁹ De acordo com Netto (1998), de 1959 para meados da década de 1970 dobrou número de cursos de Serviço Social no Brasil aumentando de 1,289 para 6.352, o número de estudantes.

sociais, seguindo assim o clima de efervescência existente no continente latino americano¹⁰.

Em meio aos embates presentes no continente latino americano e no Brasil, emerge e fortalece dentro do Serviço Social um debate crítico influenciado pela juventude católica, em especial a Juventude Operária Católica e a Juventude Universitária Católica (anos de 1960), as quais passaram a questionar e recusar a ordem social burguesa. Debate esse influenciado também pela perspectiva do Desenvolvimento de Comunidade, tomado agora em uma dimensão macrossocietária, que buscava entender a comunidade como uma realidade constituída em meio à disputa de forças antagônicas, havendo nessa uma relação de dominação (SILVA, 1995).

Essas mudanças ocorridas no Serviço Social brasileiro, no início dos anos 1960, no leito do Movimento de Reconceituação latino americano, possibilitaram a crítica ao conservadorismo, presente desde o surgimento da profissão. Por outro lado, essa posição crítica no interior da profissão, ainda que de grande importância, foi incipiente para um avanço teórico-metodológico que operasse uma ruptura efetiva e madura da categoria com o conservadorismo. Apesar das condições objetivas apresentarem as possibilidades para o amadurecimento teórico-metodológico da profissão, esse processo acabou sendo abortado pelo golpe de 1964 com a instauração da ditadura militar no Brasil. A repressão a esse movimento, e a todos que questionassem a ordem social vigente, tornou-se ainda mais forte, em 1968, com o Ato Institucional nº 05, quando a ditadura passou a interferir diretamente não “apenas” nas organizações ligadas aos movimentos sociais e sindical, mas também na formação e nas práticas profissionais. Segundo Netto “[...] a ditadura colocou às práticas, as modalidades de reprodução e as (auto) representações profissionais” (1998, p. 117).

Como parte dessa adequação do Serviço Social às determinações da ditadura militar, a reação conservadora atua no sentido de questionar o direcionamento ético-político vindo do Movimento de Reconceituação. A Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), como parte da reação

¹⁰ Na América Latina ampliavam-se as desigualdades sociais e acirramento das lutas sociais. Em meio aos acirramentos daí decorrentes, de um lado existiam as referências da revolução Cubana, diversos pontos de guerrilha no continente e a experiência do governo popular de Allende no Chile; do outro lado, existia o intervencionismo militar apoiado na política ideológica e outras formas de ajuda dos Estados Unidos, resultando em diversos golpes militares, nos vários países da América Latina.

conservadora, lança em 1962 o “Código Moral de Serviço Social”. Este apresenta um conjunto de princípios morais em oposição à liberdade e em favor da manutenção da ordem burguesa. Referindo-se aos preceitos do Código Moral do Serviço Social, Barroco diz que ele mostra

[...] a direção social que deve ser imprimida à ação profissional: além de exercer uma ação educativa moralizadora dos comportamentos, o assistente social deve aceitar passivamente a autoridade institucional, intervindo em face das transgressões à ordem social [...] (BARROCO, 2008, p. 125).

Houve um claro movimento no sentido de fortalecer o conservadorismo diante da perspectiva crítica emergente enquanto tendência de direcionamento no interior do Serviço Social em meio às lutas sociais do início dos anos 1960, momento histórico que possibilitou a construção do código de 1965. Tudo isso possibilitou que o segundo código de ética do Serviço Social fosse destinado “[...] a profissionais de diferentes credos e princípios filosóficos, devendo ser aplicável a todos” (CFAS, 1965, p. 01), indicando assim a possibilidade de diferentes posições no interior da profissão. Nesse sentido,

[...] a coexistência entre tomistas e liberais aponta para sua [do Serviço Social] inserção nos âmbitos das tendências do processo de renovação brasileiro: a perspectiva de modernização conservadora que se apresenta dois anos mais tarde no Documento de Araxá (CBCISS, 1967). Tratando como marco da reconceituação brasileira, Araxá propõe mudanças técnicas e teóricas que possibilitem à profissão adequar-se às novas mudanças técnicas e teóricas que possibilitem à profissão adequar-se às novas demandas de autocracia burguesa, permanecendo com a mesma base filosófica que orienta os códigos de 1948 e 1965. (BARROCO, 2008, p. 128).

É preciso ter claro que, assim como o avanço das forças democrático-populares no Brasil foi base de sustentação à crítica ao conservadorismo, os limites da ditadura, a partir de 1964, impedem o avanço dessa crítica, ainda que agora não haja mais a antiga homogeneidade da profissão em torno do Serviço Social Tradicional. Assim, coexistem o movimento de modernização conservadora e, reprimido no interior da profissão, a crítica ao conservadorismo. Nesse contexto de ditadura, o Desenvolvimento de Comunidade, antes importante ao desenvolvimento do Serviço Social crítico, passa a possuir um caráter propulsor do desenvolvimento, funcionando “[...] como elo integrador entre as populações e os programas

governamentais. Tendo em vista legitimar e implementar os programas oficiais [...]” (SILVA, 1995, p. 33). Esse período possibilitou uma grande aproximação com as instituições e as políticas governamentais, aproximação essa que ocorreu em meio à situação política do país, de modo a reafirmar o tradicionalismo do Serviço Social e a assumir uma perspectiva modernizadora.

A perspectiva modernizadora ganha espaço no Serviço Social, sendo o Seminário de Araxá (1967), já mencionado, e o Seminário de Teresópolis (1970), referências desse processo que aceitara a ditadura como inquestionável e buscara suprir a profissão de instrumentos e referências que pudessem responder às demandas. Para tanto, apoia-se na perspectiva teórico-metodológica positivista que atribuía ao Serviço Social um perfil tecnocrático e garantidor da ordem social vigente.

As resoluções resultantes dos seminários de Araxá e Teresópolis simbolizam e guiam a pauta interventiva da profissão, sendo o documento de Teresópolis mais detalhado na modernização técnica do Serviço Social, este, segundo Netto, define:

[...] nitidamente o perfil sociotécnico da profissão e a inscrevem conclusivamente no circuito da “modernização conservadora” – e, com toda essa carga, repõem em nível mais complexo os vetores que deram a tônica na elaboração de Araxá. (NETTO, 1998, p. 192).

O Seminário de Araxá, convocado para debater a teorização do Serviço Social, aborda a perspectiva teórico-metodológica, destacando a natureza social da profissão e suas adequações metodológicas: o relatório do evento aponta para a necessidade, posta pela realidade social, de uma revisão na intervenção do Serviço Social, na perspectiva de levar “[...] a população a tomar consciência dos problemas sociais, contribuindo também para o estabelecimento de formar a integração popular no desenvolvimento do país” (CBCISS, 1986, p. 26); quanto às adequações das metodologias para o desenvolvimento das funções profissionais, o texto defende uma intervenção na realidade, orientada “[...] por uma visão global do homem integrado em seu sistema social” (CBCISS, 1986, p. 31). Portanto, o Seminário de Araxá delibera por uma perspectiva de manutenção da ordem social e adequação do homem a esta.

Seguindo a mesma perspectiva teórico-metodológica, e convocado para debater a metodologia do Serviço Social, o Seminário de Teresópolis apresenta

como resultado uma metodologia pautada no diagnóstico e na intervenção em diversos níveis (planejamento, administração e prestação de serviços), chegando a apresentar uma série de tabelas sobre diversas variáveis sociais e apresentando modelos de intervenção.

Ainda que a Resolução nº 242/70 do Conselho Federal de Educação – no ano do Seminário de Teresópolis – tenha apontado para relação entre os diversos elementos das Ciências Sociais e para a necessidade de relação teoria e prática, isso não significou para o Serviço Social uma ruptura com sua perspectiva tradicional. A lógica da formação seguia a mesma já apresentada por Araxá e Teresópolis.

Apenas nos anos 1970, com o ressurgimento das lutas sociais no cenário político nacional e os indícios da falência do regime ditatorial, o debate crítico no interior do Serviço Social é retomado. Aqui, o Movimento de Intenção de Ruptura é de grande importância para o avanço da profissão em suas três dimensões: a dimensão da formação profissional (esfera de sistematização das modalidades práticas da profissão, tendo como parâmetro a afinidade com as tendências teórico-críticas do pensamento social); a dimensão político-organizativa (construções de fóruns deliberativos e as entidades representativas dos profissionais e dos estudantes); e a dimensão da intervenção profissional, esta formada não só pelos procedimentos e técnicas, mas pela regulamentação que os apoia (Código de Ética Profissional, a Lei de Regulamentação da Profissão e demais Resoluções das entidades que fiscalizam o exercício profissional). A orientação marxista desse movimento tem como primeira expressão teórico-metodológica a experiência do Método Belo Horizonte (1972-1975), ou Método BH, como ficou conhecido. Tudo isso só foi possível no contexto de um processo de distensão¹¹ da ditadura militar, o qual foi,

[...] marcado pelo reaparecimento da classe trabalhadora no cenário político nacional e pela desmistificação do “milagre econômico” brasileiro; pelo aprofundamento da crise econômica, principalmente a partir de 1977, no contexto de crise internacional do petróleo; pelo retorno de elevados índices inflacionários e pela elevação da dívida externa brasileira. Começa a se

¹¹ Processo esse que durou até a queda da ditadura nos anos 1980 foi fundamental para essa distensão. A participação de entidades da sociedade civil como setores progressistas da Igreja Católica, Associação Brasileira de Imprensa, Ordem dos Advogados do Brasil e ainda a realização de grandes mobilizações como o Movimento Contra a Carestia e as grandes greves operárias (1978, 1979, 1980 e 1982) foram organizações e mobilizações centrais para conquistas como a anistia política e eleições diretas.

explicitar uma crise de Estado que se aprofunda e se estende mesmo com o fim da ditadura. (SILVA, 1995, p. 36).

O Movimento de Intenção de Ruptura, fortalecido em meados dos anos 1970, em cujo contexto “[...] pela primeira vez, de forma aberta, surge uma elaboração do Serviço Social que vai recorrer à tradição marxista [...]” (NETTO, 1998, p. 148). Consiste no Método BH, o qual foi estruturado entre os anos de 1972 e 1974, por um grupo de professores da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais. Seu objetivo era superar o distanciamento entre teoria e prática existente na formação dos assistentes sociais, sendo os campos de estágio o *lócus* dessa experiência. Essa produção trilhou um caminho bem distinto do percorrido pelos seminários de Araxá e Teresópolis, tendo em vista que o Método BH constituiu parte de um projeto de ruptura teórico-metodológico totalmente contrário ao projeto dominante na sociedade brasileira no período.

A referida proposta fez uma dura crítica ao tradicionalismo profissional: na esfera ideológica, critica a sua aparente neutralidade; na esfera teórico-metodológica, a análise fragmentada resultante da separação entre sujeito e objeto; e no âmbito operativo-funcionais, a imprecisão do tratamento do objeto de intervenção.

Nessa experiência, segundo Netto:

A ruptura com os procedimentos típicos do tradicionalismo (e, igualmente, com a perspectiva modernizadora e de reatualização do conservadorismo) salta à vista. A tentativa de historicizar o objeto e os objetivos profissionais, o repúdio sem ambiguidades à assepsia ideológica e ao transclassismo são notáveis. (NETTO, 1998, p. 279).

Mesmo reconhecendo que o desenvolvimento da experiência do Método BH é fruto de um amadurecimento acadêmico, das muitas relações construídas entre o Serviço Social e os demais campos de saber, constituiu-se ainda como uma experiência embrionária que envolvia apenas uma pequena vanguarda profissional. Mesmo reconhecendo os avanços do Método BH, Netto (1998) apresenta algumas críticas a sua estrutura, das quais destacamos: a sua defasagem teórica de um marxismo sem Marx e a atribuição, a uma categoria profissional, da responsabilidade de transformação social, tarefa que só pode ser atribuição de uma classe.

O Movimento de Intenção de Ruptura ainda não havia acumulado forças suficientes para impedir que o Código de 1975 retirasse alguns avanços já anunciados no Código anterior, sobre a coexistência de diferentes “credos” profissionais, como já abordamos nesse capítulo. O referido Código de 1975 “[...] não só reafirma o conservadorismo tradicional, mas o faz na direção de uma adequação às demandas da ditadura, consolidada a partir de 1968” (BARROCO, 2008, p. 129-130). É o avanço do conservadorismo sobre a perspectiva crítica.

Poucos anos depois, os Colóquios de Sumaré (1978) e Alto da Boa Vista (1984), tentaram trazer ao Serviço Social um debate plural e sem textos conclusivos, porém

[...] a condução da formulação dos problemas teóricos e culturais se operou de forma tal que suas impositões se apresentaram como defasadas em confronto com a modalidade de reflexão que se encorpava nas expressões mais visíveis do debate profissional [...] (NETTO, 1998, p. 196).

Não apenas em Sumaré ou Alto da Boa Vista, mas nos demais seminários, oficinas e congressos que se realizavam, já era claro a presença marcante do debate plural, que vai caracterizar uma diversidade de posturas teóricas e políticas. Nesse momento as críticas já configuravam uma enorme força dos que trabalhavam pela ruptura com o Serviço Social tradicional.

Apenas no debate proporcionado no seio do Movimento de Intenção de Ruptura, ainda que limitado, foram incorporadas categorias que contribuíram para o rompimento teórico-metodológico com o conservadorismo. Categorias como ser social - tratado na sua historicidade -, classes sociais, questão social e trabalho, entre outras, possibilitaram a conexão entre teoria e prática, entre o pensamento teórico e a realidade social. Esse debate possibilitou ao Serviço Social romper com o tradicionalismo e sua suposta neutralidade, assumindo um claro compromisso com os trabalhadores. Este debate teórico e político foram de fundamental importância para a organização da categoria e a construção do projeto curricular de 1982 e o código de ética de 1986.

Apesar da força que o Movimento de Intenção de Ruptura aglutinou nesse momento, ele não evitou a organização de um movimento que buscasse a reatualização do conservadorismo. Sobre isso, o discurso de Almeida (apud NETTO, 1998, p. 205) demonstra a proposta conservadora:

Nossas preocupações fundamentais estão apoiadas em critérios a partir da compreensão homem e mundo, orientada numa hermenêutica da realidade pela teoria personalista do conhecimento, por uma fenomenologia existencial e por uma ética cristã motivante. (1998, p. 205).

Esse movimento de reatualização conservadora, apoiado no pensamento fenomenológico e apresentado à profissão por Almeida, também faz parte desse processo de aproximação do Serviço Social com as Ciências Sociais e outras áreas do conhecimento, a exemplo do que ocorreu na fase tradicional, quando a profissão se aproxima do viés funcionalista e psicologizante.

Assim como o movimento de crítica ao Serviço Social tradicional fragilizou-se com a implantação da ditadura militar em 1964, é também com a volta das lutas sociais, no processo de redemocratização do país, que essa crítica volta a aparecer, consolidando-se como um movimento da categoria que torna-se hegemônico no Serviço Social.

As proposições e o debate apresentado no “Congresso da Virada”, como ficou conhecido o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) realizado em São Paulo em 1979, gera um movimento crítico no interior da profissão do qual se “[...] origina o hoje chamado projeto ético-político profissional [...]” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 15). Dessa afirmação, é possível compreender que as “[...] bases sociopolíticas da perspectiva da intenção de ruptura estavam contidas e postas na democratização e no movimento das classes exploradas e subalternas derrotadas em abril” (NETTO, 1998, p. 257). O autor segue

[...] definindo melhor as fronteiras e os perfis das classes sociais e adensando a ponderação das camadas trabalhadoras, [que] ampliaram largamente as bases sociopolíticas objetivas da perspectiva de ruptura. [Ou mesmo] [...] pela aproximação socioeconômica da categoria profissional às condições de trabalho das classes subalternas, o movimento organizativo próprio dessas camadas entrou a permear a categoria [...] (1998, p. 258).

Tratamos aqui de um período de grandes mobilizações sociais, de lutas coletivas, ainda que algumas delas sejam de caráter corporativo. Em 1979, ano do Congresso da Virada, ocorre uma das primeiras grandes conquistas coletivas dos movimentos de oposição no País, a anistia política. Também nesse último ano da década de 1970, o País passava por sua segunda grande greve operária, movimento esse que teve suas lideranças representadas no III CBAS.

É no âmbito dessas demandas (no período 1979/1985) que setores profissionais dos assistentes sociais aprofundam a proposta esboçada no período 1960-1964 e retomada no início da década de 70, desenvolvendo amplo debate sobre o caráter político da prática profissional e consequente desmistificação de sua pretensa neutralidade, ao mesmo tempo em que sugerem, contundentemente, a possibilidade de o Serviço Social pôr-se a serviço da clientela. (SILVA, 1995, p. 39).

A reorganização dos assistentes sociais dá-se no contexto do processo de reorganização e fortalecimento dos movimentos sociais e sindicais. Em 1983 é criada a Associação Nacional de Assistentes Sociais (ANAS), logo transformada em federação sindical. O debate sobre a formação profissional não estava apartado desse processo. Verificamos que se a virada no CFAS ocorre no congresso de assistentes sociais, as mudanças na ABESS ocorrem no âmbito da Convenção Nacional de 1979, quando é instituído o novo currículo mínimo, e na Convenção Nacional de 1981, quando professores e estudantes passam a ter representação na entidade, antes composta apenas pelas representações de direções das escolas. Em 1982 o Conselho Federal de Educação aprova o currículo mínimo elaborado pela ABESS, tornando-se obrigatório para todas as escolas de Serviço Social. Também em 1982 a pesquisa em Serviço Social é reconhecida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a PUC-SP passa a ter o primeiro doutorado na área em toda a América Latina.

O percurso do Serviço Social no Brasil, no período 1974-1985, configura uma intensa movimentação dos assistentes sociais que repercute profundamente nas três dimensões constitutivas da profissão, representadas pela dimensão político-organizativa, pela dimensão acadêmica e, talvez, com menor intensidade, pela dimensão da intervenção profissional, no nível dos organismos da política social, das empresas privadas e dos movimentos sociais. (SILVA, 1995, p. 42).

A participação efetiva da categoria organizada em suas entidades sindicais, acadêmicas, de fiscalização e organização da profissão, ou mesmo de assistentes sociais e estudantes nos diversos debates democráticos que envolviam o Serviço Social e a sociedade brasileira, apresentava um novo momento para a dimensão político-organizativa da profissão. Entidades como CFAS, ABESS e ANAS, assim como as diversas seções sindicais da profissão e organizações do movimento estudantil, passam a ter um debate mais amplo e participativo entre estudantes e profissionais do Serviço Social, passando, por sua vez, a representar efetivamente a

categoria. Os profissionais do Serviço Social viviam a efervescência daquele momento, debatendo e procurando intervir no processo de reordenamento da sociedade brasileira, aprimorando sua organização política e acadêmica.

Com o avanço na dimensão político-organizativa, os assistentes sociais também operaram mudanças na dimensão da formação profissional. O currículo de 1982 representou uma mudança na formação dos assistentes sociais, referenciando-se na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, na qual o Serviço Social brasileiro aproximou-se no início dos anos 1960. Essa perspectiva foi “reprimida” com o início da ditadura militar e retornada ao debate profissional na década seguinte, mais precisamente na década de 1970. A experiência do Método BH nasceu no interior desse processo.

A perspectiva do currículo de 1982 fortaleceu e contribuiu para a superação da perspectiva de análises descontextualizadas da realidade social. Essa conduta já possibilitava uma aproximação do Serviço Social de uma melhor compreensão da realidade social. A concepção dos profissionais afasta-se da ótica da Igreja ou do fato social isolado do seu contexto histórico e aproxima-se da perspectiva de crítica à sociedade burguesa, na qual as classes sociais são os sujeitos coletivos fundamentais da história, ainda que não referenciada na perspectiva dialética do pensamento marxista clássico. Orientado a partir dessa compreensão, o Serviço Social define um posicionamento claro na defesa dos interesses e dos direitos da classe trabalhadora e dos segmentos populares em geral. Assim, a profissão tem sua prática redirecionada na perspectiva do fortalecimento do projeto societário da classe trabalhadora. Por outro lado, no que diz respeito à dimensão da intervenção profissional, consta-se que aqui não foram alcançados os mesmos avanços possíveis nas duas outras dimensões da profissão (político-organizativa e formação profissional).¹²

A partir desse momento, a relação teoria-prática passa a ser a temática central do debate no Serviço Social, sendo também parte das discussões o entendimento da profissão enquanto práxis social. Considerando as mudanças pelas quais passou a profissão nesse momento de ruptura, ela supera, ainda que mais fortemente no plano do debate, a suposta neutralidade defendida pelo Serviço Social tradicional. No momento ao qual nos referimos, início dos anos 1980, as entidades

¹² O “Cadernos ABESS” nº 03, que tem como tema “A Metodologia do Serviço Social”, contribui na compreensão dos desdobramentos do currículo de 1982 na formação profissional. (ABESS, 1989)

que dirigem a categoria já apontam para a necessidade de que o projeto de formação profissional esteja associado a um projeto político profissional.

Todos esses elementos até aqui tratados nos possibilita perceber a indissociabilidade entre técnica e política, sendo que este princípio metodológico já era defendido pela ABESS para formação profissional. Entretanto, uma pesquisa realizada pela entidade (ABESS, 1989) também conclui que durante a implementação do currículo de 1982 existia uma super valorização da dimensão político-organizativa e a fragilização da intervenção profissional como decorrência de uma disputa com o conservadorismo, muito mais forte no espaço da intervenção. Este privilégio da dimensão política sobre a técnico-operativa contribui para o distanciamento entre teoria e práticas, de modo que a preocupação com o domínio de técnicas não representava sequer uma compreensão do seu papel e da racionalidade que define seu uso, como demonstra a referida pesquisa indicando que:

No ensino da metodologia tradicional havia uma preocupação em se ter um domínio das técnicas de abordagem ligadas aos processos de Caso, Grupo e Comunidade. Entretanto, o ensino da Metodologia parece não aprofundar o significado do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, deixando de lado o estudo de todo o instrumental pertinente aos respectivos processos. (ABESS, 1989, p. 87).

As debilidades apresentadas sobre o currículo de 1982 estavam relacionadas aos equívocos teórico-metodológicos presentes nas leituras e nos debates da década de 1980 sendo, portanto, parte da construção do projeto político do Serviço Social e, por conseguinte, da postura e da prática dos assistentes sociais. Um dos equívocos desse momento consiste no que Iamamoto (2008) apresenta como o “Serviço Social Alternativo”, organizado pelo Centro Latino Americano de Trabalho Social (CLATS),

[...] retomada de uma visão messiânica e heroica da profissão, ingênua quanto às possibilidades revolucionárias do Serviço Social e deslocada do solo da história (embora muitas vezes embalada por um discurso com propósito e veleidades críticas, presidido por uma concepção mágica da “transformação social”, reduzida à petição de princípio e implicando uma diluição das diferenças entre papel profissional e militância política). (IAMAMOTO, 2008, p. 144).

A fragilização da dimensão da intervenção profissional, resultado, entre outras, de equívocos teórico-metodológicos acima tratados, os quais revelam a debilidade de conhecimento, também pode ser compreendida como desdobramento da disputa política com o conservadorismo. No que pese as debilidades existentes, tivemos como resultado desse processo o Código de Ética de 1986, compreendido como um marco na consolidação da perspectiva crítica sobre o conservadorismo. Esse rico instrumento construído coletivamente pelos assistentes sociais, a partir de diversos seminários, oficinas e assembleias, contando com a participação do conjunto das entidades da categoria, sob a direção do CFAS e dos CRAS, apresenta claramente os princípios e pressupostos para a superação da perspectiva *ahistórica* e *acrítica*, assim como oferecem as bases *ideopolíticas* legais da vinculação da profissão aos interesses da classe trabalhadora. Por outro lado, os princípios postos no Código de Ética de 1986 ainda apresentam fragilidades teóricas e sua estrutura ainda carece de maior direcionamento prático, ou mesmo de uma lei de regulamentação profissional que desse amparo aos avanços postos no Código de Ética de 1986.

No ano seguinte, 1987, no âmbito da dimensão político-organizativa, ainda é criado o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), órgão da ABESS que tem como objetivo potencializar a realização de pesquisas, assim como recolher, documentar e dar visibilidade às produções na área do Serviço Social. É importante ressaltar aqui que o currículo do curso de Serviço Social, aprovado em 1982, somente é implementado em 1984 pelas Unidades de Ensino e, apenas no final dos anos 1980 - e no início dos 1990 -, passa a ser avaliado a partir de um debate coletivo que coloca em questão sua estrutura. Nesse processo, se estabelece uma importante interlocução da profissão com outros paradigmas e campos das ciências sociais em espaços coletivos dos assistentes sociais, tendo como evento culminante desse debate a XXVII Convenção Nacional de ABESS (1991), cujo conteúdo dos debates foi publicado no “Caderno ABESS nº 5”, intitulado “A Produção do Conhecimento e Serviço Social”, uma importante ferramenta na divulgação desse debate (ABESS, 1992).

O debate sobre a formação profissional, associada à construção de um projeto profissional, avançou nos anos seguintes considerando “[...] a preocupação com as novas demandas postas pela realidade social e o exercício profissional ao ensino do Serviço Social” (ABESS, 1993, p. 3), culminando em 1992 com a

recomendação do Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa em Serviço Social de uma revisão curricular dos cursos de Serviço Social. Nesse encontro, foram aprovadas as diretrizes para realização do debate de revisão curricular em âmbito nacional. As três dimensões da profissão, nesse momento ainda mais articuladas, são pautadas tanto sobre a revisão curricular, quanto sobre as mudanças na Lei de Regulamentação da Profissão e no Código de Ética. Dessa vez, diferentemente do debate dos anos de 1980, a dimensão da prática era um dos eixos estruturantes da discussão.

Esse debate também considerava o cotidiano da realidade profissional, possibilitando importantes conclusões e, por conseguinte, o levantamento de elementos necessários ao processo de revisão curricular, destacando-se a conjuntura na qual estavam inseridas as unidades de ensino e a situação na qual se encontravam: a falta de recursos, a precarização do trabalho docente, o perfil empobrecido dos estudantes do curso de Serviço Social vindos de uma débil formação educacional no Ensino Médio, sem referências que possibilitasse absorver os novos conhecimentos que exigem uma racionalidade dialética.

Além de possibilitar o necessário conhecimento sobre a realidade social, outras importantes e fundamentais conclusões desse debate estão relacionadas aos conteúdos e temáticas das disciplinas e ao direcionamento teórico e político do “Projeto Pedagógico” a ser construída por cada unidade de ensino. Sobre este último, a ABESS destacou a necessidade de que ele apresentasse: uma clara direção social da profissão a ser tomada como referência na formação profissional; uma proposta para o ensino da prática; uma reflexão sobre as demandas do cotidiano profissional; uma proposta de superação do distanciamento entre teoria e prática; integralidade do currículo; e ainda, uma recomendação que a categoria buscasse avançar nos debates relacionados ao estágio, à supervisão em Serviço Social, ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e às práticas didático-pedagógicas. Quanto aos conteúdos e temáticas das disciplinas, os destaques foram para a necessidade de aprofundar o quadro de referencial teórico que orienta o conteúdo programático, contemplando referenciais que permitissem explorar questões gerais e particulares inerentes ao objeto de intervenção profissional. Incluiu ainda recomendações para ampliar o debate sobre o pluralismo e sua correta operacionalização, bem como a apreensão das novas formas de enfrentamento da questão social pelo Estado e pela sociedade civil (ABESS, 1993).

O debate sobre a reforma curricular é amadurecido no decorrer dos anos, e as diretrizes curriculares são aprovadas em 1996 ainda sob a direção da ABESS, sofrendo alterações em sua aprovação pelo Ministério da Educação em 1999, alterações essas acompanhadas pelas entidades da categoria, especialmente pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) - entidade fundada em 1998, que representou a fusão entre a ABESS e o CEDEPSS. Nesse processo, consolidou-se a vinculação do projeto pedagógico como integrante de um projeto profissional mais amplo, ancorado no debate que já vinha sendo travado entre os assistentes sociais - debate este que levou à construção do Código de Ética e Lei de Regulamentação da Profissão, ambos aprovados em 1993, ano no qual o CFAS e os CRAS passam a denominarem-se de Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), respectivamente.¹³

Os princípios apresentados no atual Código de Ética, além de superarem algumas debilidades do código anterior, referenciam-se no compromisso da profissão com a classe trabalhadora, reafirmando a perspectiva crítica e trazendo o entendimento da profissão como inserida no contexto histórico da sociedade de classes. Esses três documentos - Lei de Regulamentação, Código de Ética e Diretrizes Curriculares - expressam o avanço da categoria no debate sobre os princípios profissionais e diversas categorias teóricas. Entre esses princípios e categorias destacamos: liberdade, democracia, defesa do aprofundamento da democracia, luta contra todas as formas de preconceito e articulação com os movimentos de outras categorias que partilhem dos mesmos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores.

Portanto, o Código de Ética e a Lei de Regulamentação da Profissão representam um grande e importante avanço e amadurecimento político da profissão, ao nível da dimensão da intervenção profissional, assim como as diretrizes curriculares da ABEPSS expressam o amadurecimento da dimensão acadêmica, resultando, inclusive, numa maior articulação entre as entidades da categoria enquanto instâncias representativas da dimensão político-organizativa. Tudo isso é parte de um longo processo histórico em constante aprimoramento.

¹³ Mesmo reconhecendo as diferenças entre as Diretrizes Curriculares de 1996 e as de 1999, optamos por trabalhar com as Diretrizes de 1999 por serem reconhecidas pela ABEPSS e pelo MEC, podendo mais a frente comparar os impactos sofridos com as mudanças unilaterais aplicadas pelo Ministério da Educação.

Portanto, o amadurecimento das três dimensões da profissão - Formação Profissional, Político-Organizativa e Prática Profissional - sistematizada nos documentos acima tratados, dá materialidade legal ao Projeto Ético-Político do Serviço Social. Eles “[...] trazem uma determinada concepção de direitos e de cidadania, que referencia esse projeto ético-político e profissional, e que configura uma hegemonia no meio profissional” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 193). São também as expressões materiais de anos de disputa política e representam principalmente: “A quebra do quase monopólio do conservadorismo político na profissão [que] seguiu-se a quebra do quase monopólio do seu conservadorismo teórico e metodológico” (NETTO, 1999, p. 102).

A primeira vez na qual se utilizou o termo Projeto Ético-Político foi no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) de 1998, cujo discurso punha o projeto como sendo de fundamental importância para direcionar a profissão na sociedade brasileira e que cada assistente social tinha como dever conhecê-lo e defendê-lo (BRAZ, 2005). O debate sobre as Diretrizes Curriculares da ABEPSS é parte do processo de construção desse Projeto, de modo que os princípios e diretrizes que referenciaram essas diretrizes são as mesmas que norteiam a Lei de Regulamentação e o Código de Ética da Profissão. Durante a construção das diretrizes, em meio à organização dos assistentes sociais, já se afirmava que: “Quando consideramos a formação profissional e a tarefa da revisão curricular, temos à nossa frente à exigência de definição de um projeto teórico-metodológico e ético-político para a profissão.” (ABESS, 1997, p. 27).

Nesse período não estava sendo iniciado um novo debate, mas se apontava para uma síntese de uma discussão vinda desde o Movimento de Intenção de Ruptura, a antessala do que viria a ser conhecido como o Projeto Ético-Político do Serviço Social. Entretanto, ao tratar dos componentes que materializaram o Projeto Ético-Político, não podemos limitá-lo aos importantes documentos acima mencionados, mas percebê-los como parte definidora das dimensões profissionais (formação profissional, político-organizativa e intervenção profissional).

O debate, hoje presente no meio acadêmico, põe aos profissionais do Serviço Social a necessidade de entendermos que estes documentos configuram-se “apenas” como resultado de uma histórica luta política ainda viva no interior da profissão. As expressões documentais do atual Projeto Ético-Político do Serviço Social por si só não garantem uma atuação profissional nos marcos desse Projeto.

Os desafios a essa atuação já se fazem presente na própria conjuntura sociopolítica, na qual foi construída, pois a década de 1990, período no qual o Projeto se consolida, é também o de consolidação do projeto neoliberal no Brasil.

Antes de entender o Projeto Ético-Político do Serviço Social como projeto coletivo é preciso entendê-lo como construção histórico-social diretamente relacionada (em concordância ou em conflito) com o modo de produção vigente. Assim, “[...] os projetos societários estão presentes na dinâmica de qualquer projeto coletivo, inclusive em nosso projeto ético político” (BRAZ, 2005, p. 2). Portanto, o Projeto Ético-Político do Serviço Social também não pode ser entendido como um projeto de sociedade, mas vincula-se a uma perspectiva de projeto de transformação da sociedade, assim como no passado esteve posto a serviço do conservadorismo na manutenção da ordem social vigente.

Ao mesmo tempo, isso não assegura que a profissão transformará a sociedade ou que tenha superado em definitivo o conservadorismo no âmbito do Serviço Social, mas que expressa uma constante disputa no interior da profissão e da sociedade entre projetos profissionais e societários distintos. A depender da forma como os profissionais respondem às demandas cotidianas, podem estar favorecendo a interesses contraditórios ao Projeto profissional hegemônico. Temos ciência de que o caminho de busca da consolidação desse Projeto é permeado por desafios presentes no cotidiano das políticas neoliberais, as quais se “[...] repercutem no seio da categoria sob a forma de um *neoconservadorismo* profissional” (BRAZ, 2005, p. 3).

Assim, as posturas profissionais estão ligadas diretamente à forma como eles interpretam e desvelam a realidade e às mediações que são construídas pelos profissionais para essa tarefa. Sobre essa atribuição profissional de entender a realidade, Yazbek afirma que:

[...] a profissão enfrenta o desafio de decifrar algumas lógicas do capitalismo contemporâneo, particularmente às mudanças no mundo do trabalho e sobre os processos desestruturadores do sistema de proteção social e da política em geral. Lógicas que reiteram a desigualdade e constroem formas despolitizadas de abordagem da questão social, fora do mundo público e dos fóruns democráticos de representação e negociação dos interesses em jogo nas relações Estado/Sociedade. (2000, p. 29).

Muitas vezes, a não compreensão da realidade na perspectivas de totalidade leva estudantes e assistentes sociais a se colocarem em constante busca de

técnicas e instrumentos a partir de manuais, acreditando que esse gesto resolverá as dificuldades encontradas em sua prática. Tudo isso pode ser chamado de “fetiche dos instrumentos e técnicas” (Guerra, 1995). Por mais que seja necessário um debate mais amplo e fecundo sobre os instrumentos, tais como questionário, pesquisa, entrevista, visita domiciliar, entre outras, o que está em questão na verdade sobre o “fetiche dos instrumentos e técnicas” é uma instrumentalidade que ponha em debate as racionalidades que alimentam a necessidade efetiva do processo de formação profissional,

[...] que precede a discussão de instrumentos e técnicas para a ação profissional, que no nosso entendimento refere-se a sua instrumentalidade, ou melhor, à dimensão que o instrumental ocupa na constituição da profissão. Para além das definições operacionais (o que faz, como faz), precisamos compreender o “para quê” (para quem, onde e como fazer) e analisar quais as consequências no nível “mediato” as nossas ações profissionais produzem. (GUERRA, 1995, p. 30).

A consequência de uma ação prática afastada das mediações teóricas reflexivas é o que põe a profissão no limite de trilhar uma prática burocrática e repetitiva, reproduzindo ações que não diferem do Serviço Social tradicional e provocando, mesmo que inconscientemente, um distanciamento do Projeto Ético-Político da profissão. Isso constitui uma divergência, no interior da profissão, muitas vezes acentuada pela

[...] tendência de atribuir a uma categoria profissional a virtualidade de transformar as conexões causais e racionais que se expressam na realidade objetiva, finalidade esta que extrapola os desejos, anseios, atributos pessoais e profissionais de sujeitos individuais, de um lado, provoca a inércia e a angústia do assistente social, de outro, acentua a tendência voluntarista presente na profissão. (GUERRA, 1995, p. 176).

Sem uma compreensão das relações sociais presentes na sociedade e das suas determinações na construção da questão social, das políticas e práticas sociais, assim como do significado e da forma de inserção da profissão nessas relações, os assistentes sociais acabam consumidos por um sentimento de culpa diante da incapacidade de transformar essa realidade. Eles chegam a desacreditar da sua ação profissional ou a culpabilizar sua formação, afirmando ser a “teoria diferente da prática”, como ouvimos comumente de diversos profissionais e estudantes de Serviço Social.

As condições que peculiarizam o exercício profissional são uma concretização da dinâmica das relações sociais vigentes na sociedade, em determinadas conjunturas históricas. Como as classes sociais fundamentais e suas personagens só existem em relação, pela mútua mediação entre elas, a atuação do Assistente Social é necessariamente polarizada pelo interesse de tais classes, tendendo a ser cooptada por aqueles que têm uma posição dominante. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1985, p. 75).

Uma pesquisa realizada pela ABEPSS, em 2006, destinada a coletar dados para a avaliação sobre a implementação das Diretrizes Curriculares revelou que mesmo as entidades filiadas a ABESS, e que dizem realizar uma formação profissional alinhada à orientação indicada pelas Diretrizes Curriculares, não o fazem na efetividade, haja vista que os conteúdos das disciplinas e a falta de articulação entre elas não possibilita a realização desse propósito. Portanto, mesmo que isso não represente um retrocesso consciente, acaba por seguir em sentido contrário aos princípios apresentados pelo Projeto.

Tornando esse quadro ainda mais complexo, temos constatado que as atuais diretrizes da educação brasileira, apresentadas pelo MEC, favorecem ao crescimento do ensino à distância e a ampliação das escolas privadas de Serviço Social, as quais não seguem as Diretrizes Curriculares defendidas pela ABEPSS. Isso representa, fundamentalmente, uma ameaça ao Projeto Ético-Político.

Entendemos que a compreensão do Projeto profissional supõe tratá-lo no contexto da vinculação da profissão à questão social. A apropriação das suas expressões pelos assistentes sociais, entendidas como objeto da prática profissional, tem sido tratada como um legado importantíssimo para a profissão, na medida em que o seu conhecimento se torna um aspecto norteador do debate e da reafirmação dos princípios orientados do Projeto Ético-Político. O problema é que a leitura da questão social muitas vezes acaba por ser problemática, sobretudo quando ocorrem distorções e equívocos que a coloca de forma simplificada como problema social.

Assim, a capacidade crítica para compreensão das relações sociais, das quais resulta a questão social bem como a política social daí decorrentes, constitui uma competência inerente à perspectiva teórico-metodológico do Serviço Social crítico, postos nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, que apresenta o método de compreensão do real a partir de sua perspectiva de totalidade. Portanto, entender a questão social como contradição da sociabilidade burguesa e as políticas sociais

como resultado das lutas sociais da classe trabalhadora pelo reconhecimento de suas necessidades pelo Estado é uma das questões centrais à compreensão da contradição social, cujos fenômenos particulares constituem-se objetos da prática do Serviço Social.

Por outra parte, a consolidação dos direitos sociais e trabalhistas e a oferta de serviço sociais públicos, ao mesmo tempo em que foram responsáveis pelo reconhecimento da necessidade de proteção social dos trabalhadores, também possibilitaram o surgimento de ideologias que defendem a possibilidade de compatibilizar capitalismo, bem-estar e democracia, lastro político da social-democracia [...] (MOTA, 2009, p. 27).

Queremos com isso reforçar as advertências postas no debate político sobre o espaço contraditório, no qual o Serviço Social se insere, considerando que sua estruturação enquanto profissão dar-se no interior da divisão social e técnica do trabalho, o que não significa tomar capitalismo e bem-estar social como elementos compatíveis. É preciso compreender e desenvolver as ações profissionais de modo crítico, permitindo o entendimento dessas contradições em uma perspectiva de totalidade.

No que consiste, por sua vez, à construção de uma cultura profissional de caráter crítico, reportamo-nos para um conjunto de aspectos que Ana Elizabete Mota aponta como fundamentais para essa construção do caráter progressista da profissão. São eles:

A identificação do significado social da profissão no processo de produção e reprodução das relações sociais; o desvelamento da natureza contraditória da prática profissional, que recebe um mandato das classes dominantes para atuar junto às classes trabalhadoras; a contestação do conceito de situação social problema como anomia ou desvio social, amparada pela concepção de questão social, já entendida como manifestação das desigualdades inerentes às relações capitalistas de produção; a consideração da condição de trabalhador do assistente social, donde a pertinência da categoria divisão social e técnica do trabalho para pensar o lugar da profissão; a incorporação das categorias totalidade, movimento e contradição, inerentes ao método de Marx, superando a trilogia “estudo, diagnóstico e trabalho” como fundamento dos procedimentos metodológicos, através dos quais o Serviço Social podia conhecer e intervir na realidade. (2009, p. 34-35).

Os importantes avanços teórico-metodológicos e técnico-operativos do Serviço Social não representaram o fim das contradições inerentes à profissão. Muito pelo contrário, esses avanços possibilitaram perceber que as contradições são inerentes à profissão e ao seu papel na divisão social e técnica do trabalho.

Nas atividades comemorativas ao dia 15 de maio de 2009, a ABEPSS lançou a carta “Desafios à Formação Profissional em tempos de crise mundial”, expressando claramente a preocupação com a frágil formação profissional que hoje é dada aos assistentes sociais, a qual “[...] não tem assegurado o perfil das diretrizes curriculares [...]” (ABEPSS, 2009, p. 03). Preocupação essa já apresentada e muito bem fundamental em pesquisa realizada pela entidade no ano de 2006 e publicada no ano seguinte na revista *Temporalis* nº 14, e já mencionada nesse capítulo.

Considerando as Diretrizes Curriculares como um dos principais elementos de materialização do Projeto Ético-Político, construído no decorrer dos últimos 30 anos, a negligência de sua implementação, no direcionamento do processo de formação profissional, constitui um determinante fundamental para a fragilização desse projeto e uma contribuição para o fortalecimento das forças conservadoras - e seus projetos - ainda vivas no Serviço Social. As diretrizes apontam para a construção do perfil do bacharel em Serviço Social como sendo aquele capaz de atuar

[...] 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. (MEC, 2007, p. 227).

Entendemos que não basta tomar as Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social¹⁴ como um o eixo central da dimensão da formação profissional, faz-se necessário ainda compreender o seu caráter dinâmico e o seu movimento ao longo da segunda metade dos anos 1990, na sua articulação com as outras dimensões da profissão e no esforço da categoria de acompanhar as transformações ocorridas no contexto histórico-social em constante transformação. As dificuldades na sua implementação, decorrentes das exigências feitas pelo mercado, têm sido central para fragilização do Projeto Ético-Político do Serviço Social e no fortalecimento das forças conservadoras ainda vivas no Serviço Social.

¹⁴ Entre as referências existentes sobre o debate do processo histórico de construção e avaliação das Diretrizes Curriculares, nas quais nos apoiamos e acreditamos possuir maior aprofundamento sobre o assunto, pode ser encontrado em: Caderno ABESS nº 7; Revista Serviço Social e Sociedade nº 50 (texto: Proposta básica para o Projeto de Formação Profissional); *Temporalis* nº 8 (O Ensino do Trabalho Profissional: Desafios para Afirmação das Diretrizes Curriculares e do Projeto Ético-Político); e *Temporalis* nº 14, onde é apresentado da pesquisa “Implementação das Diretrizes Curriculares do Serviço Social, no Brasil”.

As Diretrizes apontam para a formação de um profissional que: seja “capaz de viabilizar, [entre muitas outras competências e habilidades] 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”; seja capaz de “supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social” (MEC, 2007, p. 227-228).

Os princípios dessa formação apontam para “[...] adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade [...]” (MEC, 2007, p. 228), onde haja uma indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio. A “lógica do novo currículo”¹⁵ organiza os conteúdos do ensino em núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Do conteúdo¹⁶ apresentado nas Diretrizes Curriculares, destacamos os que compreendemos ser o eixo norteador do pensamento marxista no Serviço Social, os quais congregam as seguintes temáticas: Desenvolvimento Capitalista e Questão Social, Classes e Movimentos Sociais, Trabalho e Sociabilidade, Serviço Social, práticas e Processos de Trabalho. Algumas destas temáticas dão origem a disciplinas específicas, outras perpassando o conteúdo de várias disciplinas (MEC, 2007).

Após tratar dos conteúdos necessários à formação profissional dos bacharéis em Serviço Social, as Diretrizes Curriculares apresentam o Estágio Supervisionado como sendo

[...] uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional, 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

¹⁵ Expressão das Diretrizes Curriculares.

¹⁶ Segundo as diretrizes, “Os conteúdos necessários à formação de bacharéis em Serviço Social estão assim configurados”: Sociologia, Teoria Política, Economia Política, Filosofia, Antropologia, Psicologia, Formação Sócio-Histórica do Brasil, Direito e Legislação Social, Política Social, Desenvolvimento Capitalista e Questão Social, Classes e Movimentos Sociais, Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social, Trabalho e Sociabilidade, Serviço Social e Processos de Trabalho, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Ética Profissional. (MEC, 2007, p. 230-232).

em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio. (MEC, 2007, p. 232).

O processo de formação do assistente social, hoje com duração mínima de quatro anos, comporta um conjunto de disciplinas teóricas e práticas diversificadas e tem o estágio supervisionado como o primeiro encontro efetivo com o exercício profissional. A experiência do estágio é o primeiro contato direto dos “[...] acadêmicos com o cotidiano institucional no mercado de trabalho, com as experiências de trabalho desenvolvidos por Assistentes Sociais e outros profissionais afins” (IAMAMOTO, 2008, p. 268).

Apesar das relações sociais terem se tornado mais complexas no decorrer das últimas três décadas, entendemos que as dificuldades que envolvem a prática do estágio na atualidade não são, em sua totalidade, distintas das dificuldades apresentadas no passado¹⁷. Vejamos que mais de 20 (vinte) anos separam as análises sobre estágio das citações a seguir, resultado de estudos distanciados por décadas e unidos pela constatação de problemas tão antigos quanto atuais inerentes ao estágio em Serviço Social:

Avaliação do estágio na antiga proposta curricular:

[...] Não negamos a importância desse momento, porém, após o período do entusiasmo, estabelece-se a rotina [...] Vencido pelo cansaço de esperar novas oportunidades, o aluno introjeta a prática repetitiva como algo inquestionável [...] (TOLEDO, 1984, p. 79).

Avaliação do estágio após consolidada a implantação das diretrizes curriculares:

São recorrentes as constatações, por vezes pouco qualificadas e imprecisas, quanto à “falta de articulação entre teoria e prática”, à “carência de instrumentalização técnico-operativa nos cursos”, aos “dilemas da supervisão de estágio.”. (IAMAMOTO, 2008, p. 269).

O esforço na busca de formas para aprimorar a prática do estágio supervisionado é uma constante na história da profissão. Foram muitas leis e resoluções sobre o estágio ao longo do processo histórico da formação profissional dos assistentes sociais no Brasil, trazendo constantes alterações desde a década de 1950 até os dias atuais.

¹⁷ A leitura do texto “Levantamento da Problemática Referente ao Estágio de Alunos de Serviço Social nas Instituições”, referente às discussões feitas na comissão de Supervisores de Estágio do CRAS 9ª Região (São Paulo) em 1981, e publicado na revista Serviço Social e Sociedade nº 15, ajuda-nos a perceber a proximidade entre os problemas do passado e os problemas do presente. (anexo A)

A resolução CFESS nº. 533, de 29 de setembro de 2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social apresenta-se como possibilidade de tornar-se um mecanismo sólido utilizado pelos assistentes sociais na prática do estágio supervisionado. A referida resolução foi elaborada no sentido de regulamentar no Serviço Social a lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes em formação. Em novembro de 2009, com a aprovação da Política Nacional de Estágio da ABEPSS, os assistentes sociais passam a contar com mais um importante instrumento norteador da prática do estágio em Serviço Social.

As normatizações e diretrizes citadas anteriormente representam o que a profissão possui de mais recente sobre estágio. Elas são responsáveis pela regulamentação e/ou orientação da supervisão direta de estágio, em consonância com a Lei de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética dos Assistentes Sociais.¹⁸ Esse conjunto de normas e recomendações reguladoras do processo de formação orienta-se numa perspectiva teórico-política expressiva de um avanço do Serviço Social crítico no aprimoramento da formação e, conseqüentemente do estágio, em meio às relações presentes na sociedade capitalista.

1.1 O DEBATE DAS DIRETRIZES CURRICULARES E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA

Quando citamos em nossa dissertação que o momento histórico no qual o Projeto Ético-Político do Serviço Social tornou-se hegemônico é o mesmo da consolidação do projeto neoliberal no Brasil, assim fazemos por reconhecer o antagonismo entre os dois projetos. Temos um Projeto profissional que posiciona-se em favor da equidade e justiça social, vinculado a um projeto societário sem dominação de classe, etnia ou gênero, sendo desenvolvido no contexto de uma sociedade de classes antagônicas permeada, portanto, por uma profunda desigualdade social. O Projeto Ético-Político do Serviço Social tem como lastro uma

¹⁸ Não dizemos com isso que esse debate é recente, ao contrário, ele é desdobramento de anos de produção no interior da profissão, como relatados no decorrer deste primeiro capítulo, exemplificamos na nota de rodapé anterior, ou como trataremos no próximo capítulo ao desenvolver sobre os núcleos de fundamentação da formação profissional, estes decorrentes de um longo e profundo debate teórico no processo de revisão curricular nos anos 1990.

conjuntura que aponta para a fragmentação das propostas defendidas por ele. A política neoliberal¹⁹ de privatização de empresas públicas, flexibilização dos direitos trabalhistas e fragmentação das políticas públicas, constrói condições absolutamente desfavoráveis às proposições do referido projeto, dentre elas destacamos seus efeitos na educação, espaço no qual o neoliberalismo atuou no sentido de “[...] priorizar o ensino superior privado e não a expansão do ensino público” (BOSCHETTI, 2004, p. 20).

Constatamos que o Serviço Social estando inserido na mesma realidade sócio-histórica, não ficou imune aos efeitos da política neoliberal, a qual amplia a participação da ciência e, por conseguinte, da educação no processo de acumulação do capital, seja na venda do serviço de educação, seja na demanda de profissionais para o desempenho de papéis importantes, na construção ou desenvolvimento de mecanismos favoráveis à produção e/ou a reprodução do capital. A educação participa fornecendo esses profissionais e transformando-se em meio de acumulação de capital na medida em que passa a ser uma mercadoria geradora de lucro. Em 2000 tínhamos 79 escolas de Serviço Social no Brasil. Em abril de 2011²⁰ já são 319, sendo 264 em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e 55 nas IES públicas. Amplia-se, portanto, em quatro vezes se compararmos ao ano de 2000. Entre essas IES, 15 possuem curso de Serviço Social à distância, sendo 02 em escolas públicas e 13 em privadas. Embora o número de IES com cursos de Serviço Social à distância pareça reduzido, essa modalidade possui uma gigantesca capilaridade nos mais diversos municípios²¹.

Fato preocupante consiste na relação entre o número de escolas de Serviço Social existente em relação ao número de escolas filiadas a ABEPSS. Dentre as 319

¹⁹ Não trataremos da história do neoliberalismo ou dos detalhes desse modelo, trataremos apenas de consequências “pontuais”, a exemplo da educação pública e crescimento do ensino privado. Os interessados em aprofundar esse estudo podem consultar “Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático”, editado pela Paz e Terra. Nesta publicação o neoliberalismo pode ser estudado com mais profundidade: do seu nascimento teórico durante o final de II Guerra Mundial; passando por suas primeiras experiências em países como Inglaterra, Estados Unidos e Chile; até a conquista da hegemonia mundial de suas práticas de desmonte do Estado, retirada de direitos e ataques ao movimento sindical, entre tantos outros nefastos ataques a classe trabalhadora.

²⁰ Pesquisa realizada em 12 de abril de 2011 no <http://emec.mec.gov.br>

²¹ O texto “Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social” elaborado por diversas entidades da categoria, em setembro de 2010, e disponível em <<http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/Documento-Incompatibilidade-entre-Graduacao-Distancia-ServicoSocial.pdf>>, é importante para o estudo de uma temática de tanta complexidade como o ensino a distância, o qual parte da mesma lógica mercadológica do capitalismo contemporâneo.

escolas de Serviço Social existentes, apenas 101 delas são filiadas a ABEPSS²². Estes números podem representar uma fragilização da entidade e, por conseguinte, das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, frente ao avanço do ensino privado no Serviço Social - este pautado em sua maioria apenas em interesses lucrativos – e principalmente diante da possibilidade de continuidade no crescimento do ensino privado e dos cursos à distância com a anuência do Ministério da Educação (MEC).

Esse crescimento gera impacto direto no Projeto Ético-Político do Serviço Social, sobretudo porque essas novas escolas além de não priorizarem a qualidade da formação, não se adéquam às Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Soma-se a isso o fato de já ter havido ao longo dos últimos 11 (onze) anos uma descaracterização das Diretrizes mesmo no interior das escolas filiadas a ABEPSS.

Outra ordem de alteração que impacta as Diretrizes Curriculares consiste nas mudanças que as instâncias de regulamentação do Estado brasileiro operaram em seu conteúdo por meio de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho de Ensino superior (CES).

O Parecer nº 492/2001, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Superior (CNE/CES), que trata das diretrizes curriculares²³ dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, afirma manter as diretrizes anteriormente existentes, sendo retirado de seus conteúdos apenas o que diz respeito ao:

[...] item relativo à duração do curso, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz e será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior, o que foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001. (MEC, 2007, p. 237).

Porém, o referido Parecer, ao tratar especificamente do curso de Serviço Social, promove uma impactante fragilização das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, tendo em vista que ele não se limita a retirada dos itens relativos à duração dos cursos, mas arbitra sobre um conjunto maior de aspectos. Vejamos ponto a ponto os impactos do Parecer da CNE/CES 492/2011 nas Diretrizes Curriculares:

²² Dados retirados da página http://www.abepss.org.br/unidades_academicas.php em 12 de abril de 2011.

²³ Utilizaremos diretrizes curriculares com letra minúscula quando estivermos nos referindo a diretrizes que não sejam reconhecidas como da ABEPSS.

a) Perfil dos Formandos – o parecer retira a referência aos valores e princípios fundamentais, norteadores do Código de Ética do Assistente Social²⁴ e sintetiza o texto de tal forma que supervaloriza as necessidades do mercado e ainda retira do texto original a relação com os movimentos sociais.

As alterações relativas ao perfil dos formandos causam impactos profundos nas três dimensões da profissão e consequentemente ao Projeto Ético-Político do Serviço Social. Na formação profissional, ele possibilita a criação de novos cursos ou as modificações nos cursos já existentes, a partir da estruturação de currículos distanciados dos avanços teórico-metodológicos alcançados com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Ele permite um redimensionamento da formação profissional para uma perspectiva meramente técnica, voltada apenas para as determinações do mercado de trabalho sem questioná-lo. Na dimensão político-organizativa, o distanciamento de princípios presentes no Projeto Ético-Político da profissão e as pressões impostas pelo mercado de trabalho trazem impactos que fragilizam esse projeto, distanciando-o da luta geral dos trabalhadores. Quanto à repercussão na dimensão da prática profissional, a ausência de um debate teórico-político mais fecundo sobre as relações sociais resulta em assistentes sociais (nos moldes do Serviço Social tradicional) limitados a um saber tecnicista, habilitados a responder muito mais aos interesses do mercado de trabalho;

b) Competências e Habilidades – nesse tópico é suprimida a perspectiva de totalidade e a análise que possibilita o entendimento do desenvolvimento do

²⁴ Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda a sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras; Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual; Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero; Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores; Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física. (CFESS, 1993);

capitalismo no Brasil; assim como retira elementos importantes que estão em consonância com a Lei de Regulamentação da Profissão (no que define como atribuição do assistente social a formulação e execução de políticas públicas, função de direção na área de Serviço Social, magistério e coordenação do curso de Serviço Social nas IES e a supervisão de estágio); soma-se a esse item a utilização dos recursos da informática.

A percepção da valorização dos aspectos técnicos que favorecem a dimensão da prática profissional é visível desde os aspectos já discutidos acima (letra a) e a utilização de recursos de informática é acrescentada a esse item nessa perspectiva. Apesar de sabermos que a Lei de Regulamentação da Profissão continua válida e não sofre alterações por conta das diretrizes curriculares do MEC, a retirada de importantes elementos dos currículos pode fragilizar a capacidade dos futuros assistentes sociais relacionarem as questões singulares presentes na sua prática com os seus determinantes históricos.

Tudo isso representa, portanto, uma violação da perspectiva teórico-metodológica das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, podendo representar um grande retrocesso às adequações vindas desde o currículo de 1982;

c) Organização do Curso – Este tópico surge para substituir o tópico “Princípios da Formação Profissional” apresentados nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Substituição que faz sentido a partir do momento em que no mesmo instante são retirados princípios como: o entendimento do universo da produção e da reprodução da vida social; a indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão; e a adoção da teoria social crítica.

Permanece no tópico “Organização do Curso” os elementos organizativos da proposta anterior, por outro lado, modifica o formato de universidade defendido pelo Projeto Ético-Político do Serviço Social ao retirar a unidade entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando inclusive que novos cursos venham a se dedicar unicamente a formação. Para além das observações já apresentadas, segue, como nos tópicos anteriores, os ataques ao caráter teórico-metodológico defendido pelo Projeto profissional, nesse caso com a retirada de princípios fundamentais à formação profissional nos moldes do currículo de 1999, elaborado pela comissão de especialistas do MEC e reconhecido pela ABEPSS;

d) Componentes Curriculares – em três parágrafos, foi sintetizada a “Nova Lógica Curricular”. Os núcleos de fundamentação da formação profissional e os tópicos de estudo existentes nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS são descaracterizados completamente.

Seguindo a lógica de desmonte da perspectiva teórico-metodológica das Diretrizes Curriculares, apesar de manter os títulos dos núcleos de fundamentação da formação profissional, seus conteúdos são modificados de modo a distanciá-lo da teoria crítica e do direcionamento ético-político presente na versão anterior, retirando do currículo a compreensão sobre processo de trabalho ou da sociedade burguesa e suas relações de classe.

Contribuindo ainda mais com a possibilidade de uma formação profissional *acrítica* e *ahistórica*, todo conteúdo anteriormente existente - e já citado em nosso trabalho - apresentado na proposta da ABEPSS como necessário à formação profissional dos bacharéis em Serviço Social, são retirados nessa nova proposta do MEC, o que representa um “cheque em branco” para as Instituições de Ensino Superior orientarem seus currículos pelos conteúdos que bem entenderem;

e) Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – a proposta do MEC mantém o que diz respeito ao estágio e retira por completo o texto dedicado ao TCC, possibilitando a não obrigatoriedade da sua elaboração e a possível dissociação deste da prática de estágio²⁵;

f) Atividades complementares – é mantida na proposta do MEC a definição das atividades complementares, porém é retirado o limite máximo dessas atividades no currículo, antes 5%, e agora sem um limite estipulado. Fato que pode fragilizar outras atividades importantes do currículo caso as IES optem por ampliar, sem critérios, o número de atividades complementares;

g) Recomendações – O Parecer nº 492/2001 retira das diretrizes curriculares do Curso de Serviço Social, do MEC, as recomendações presentes nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, as quais tratam de:

²⁵ Este último (dissociação entre estágio e TCC), não consideramos necessariamente um ponto negativo, mas teremos a oportunidade de debater mais a frente sobre a relação entre TCC e estágio e apresentar nossos argumentos.

Incentivar o aluno, através de procedimentos pedagógicos, ao permanente aperfeiçoamento cultural e domínio da Língua Portuguesa; estimular o conhecimento de língua estrangeira, destacando o inglês e o espanhol; propiciar ao aluno o acesso aos recursos de informática, como instrumento de trabalho acadêmico e profissional; estimular a incorporação de práticas permanentes de avaliação do desenvolvimento e dos resultados da formação profissional. (MEC, 2007, p. 233).

Essas recomendações não existem na atual propositura do MEC, sendo um instrumento a menos no processo de aperfeiçoamento cultural e avaliação da formação profissional.

Tendo por base o Parecer que acabamos de tratar, o qual descaracteriza as Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social defendidas pela ABEPSS - possibilitando que os novos cursos sejam criados seguindo a lógica mercadológica e não os princípios defendidos pelos assistentes sociais -, assim como a Resolução nº 15 do CNE/CES, de 13 de março de 2002, ao tratar do projeto pedagógico do curso de Serviço Social, o reduz aos seguintes elementos:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecido pelo curso de Serviço Social deverá explicitar:

- a) - o perfil dos formandos;
- b) - as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) - a organização do curso;
- d) - os conteúdos curriculares;
- e) - o formato de estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso;
- f) - as atividades complementares previstas. (MEC, 2007, 243).

Além disso, no artigo 3º da resolução aqui analisada, a referida Resolução não apresenta a carga horária mínima para cada curso, apenas alerta que esta deverá “[...] obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta do curso de bacharelado” (CNE, 2007, p. 243). Tratando dessa questão, em 2004 Boschetti alertava que:

[...] até o momento esta resolução [que trata da carga horária] não foi aprovada, o que tem levado muitas unidades de ensino a propor cursos de Serviço Social com 2.700 horas incluindo o estágio, o que, na prática, institui cursos de três anos. Essa possibilidade indica uma formação aligeirada, estruturada apenas em conteúdos básicos, o que esvazia a formação de sua potencialidade mais aprofundada e crítica (p. 23).

A Resolução nº 02 do CNE/CES, de 18 de junho de 2007, que trata da carga horária dos cursos de graduação, ainda que impossibilite legalmente o aligeiramento do curso em três anos, não impede o esvaziamento da sua potencialidade mais aprofundada e crítica. As Diretrizes da ABEPSS apresentavam uma carga horária mínima de 3.105 horas, não podendo as atividades complementares exceder 5% desse total e o estágio representando 405 horas. Entretanto, a partir da Resolução nº 02 do CNE/CES (2007), o MEC possibilita a existência de um curso de Serviço Social com duração de 3.000 horas, sendo que 600 horas podem ser divididas entre o estágio e as atividades complementares da forma como as IES bem entenderem, o que de fato representa um curso de Serviço Social com carga horária inferior à apresentada em 1999 e, por conseguinte, o esvaziamento das suas potencialidades. Vejamos o texto da resolução:

Parágrafo único. Os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário. (MEC, 2007, 247).

Além da possibilidade das disciplinas teóricas serem limitadas em uma carga horária de 2.400 horas, permite também que a carga horária do estágio seja prejudicada na medida em que pode ser substituída por atividades complementares, já que nem a Lei do Estágio (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008), nem a Resolução CEFSS nº 533, que regulamenta a supervisão direta de estágio, definem carga horária mínima para o estágio ou para supervisão, mas apenas determina não poder ultrapassar as 30 horas semanais. Assim, a formação corre o risco de, além da debilidade teórica, sofrer também o prejuízo prático com a fragilização do estágio, etapa fundamental na formação profissional do assistente social.

É preciso ficar atento à flexibilização apresentada anteriormente, pois não se trata de uma questão de mera organização do tempo, mas de fluidez da relação entre os núcleos de fundamentação da formação profissional, cuja ausência prejudica a necessária conexão entre teoria e prática. Por mais que o estágio não seja a única instância de estudo da prática pelos estudantes, ele é uma etapa fundamental que os põe no cotidiano profissional - espaço privilegiado dessa conexão entre os estudantes e a prática profissional. Os mesmos riscos estão

postos no campo da teoria com o esvaziamento dos núcleos e retirada dos tópicos de estudo, possibilitando

[...] a elaboração de projetos diversificados, diferenciados, sem um conteúdo que garanta unicidade e direção teórico-metodológica na formação profissional, com excessiva carga horária em atividades complementares e reduzida carga horária em disciplinas fundamentais do currículo. (BOSCHETTI, 2004, p. 25).

É possível perceber que essas alterações estabelecem um currículo estruturado em bases tecnicistas com o objetivo de favorecer a lógica neoliberal, respondendo às demandas do mercado de trabalho com impactos que atingem diretamente os avanços alcançados pela categoria dos assistentes sociais, nas últimas décadas, com a superação do conservadorismo.

Constata-se que a formação profissional é um dos importantes espaços para garantir a direção social da profissão, sendo não só a formação dos núcleos de fundamentação, mas principalmente a consolidação dos seus conteúdos na superação do conservadorismo, uma condição para garantir a direção social do projeto profissional. O estágio supervisionado, etapa da formação profissional inserida no núcleo de fundamentação do trabalho profissional, constitui uma das mediações na direção social do Projeto Ético-Político do Serviço Social. O estágio é um elemento central por ser neste momento que o estudante se depara com as contradições do cotidiano profissional, espaço no qual muitas vezes os estudantes dizem que “na teoria a prática é outra”.

O estágio supervisionado é o espaço privilegiado do ensino da prática profissional, podendo ele contribuir ou não com a atual direção social da profissão. A dimensão da formação profissional, mais precisamente expressa nos núcleos de fundamentação da formação profissional apresentados nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, é o *lócus* no qual estudaremos o Estágio Supervisionado em nosso próximo capítulo.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA RELAÇÃO COM OS NÚCLEOS DE FUNDAMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Pensar o processo de formação acadêmica do Serviço Social na contemporaneidade exige tratá-lo no lastro do debate das três dimensões fundamentais, a partir das quais já pensamos o processo histórico de construção e reconstrução da profissão do Serviço Social na sociedade brasileira, quais sejam: as dimensões político-organizativa, da formação e da intervenção profissional. Essa reflexão considera também a dinâmica do seu movimento no contexto das relações sociais situando-o no patamar do movimento teórico, histórico e metodológico vivenciado pela profissão ao longo do seu desenvolvimento histórico-social.

A perspectiva fundante da formação profissional é um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social. Sua hipótese é a adoção de uma teoria social crítica e de um método que permita a apreensão do singular como expressão da totalidade social. É a historização do movimento da realidade que permite perceber as tendências do real. A implicação dessa formulação é problematizar a sociedade capitalista do ponto de vista da reprodução social, qualificando a unidade da produção material e da reprodução das relações sociais. (ABESS, 2008, p. 166).

Da mesma forma, “Os projetos profissionais refletem, igualmente, as direções sociais assumidas pela profissão em diferentes conjunturas” (SANTOS, 2010, p. 73). Em concordância com a afirmação da autora, podemos também dizer que a formação profissional é parte desse direcionamento dado ao atual Projeto Ético-Político do Serviço Social, no curso do processo de fortalecimento político-organizativo da categoria, que vai apontar para a possibilidade de uma prática profissional pautada nessa direção.

Vimos, no capítulo anterior, que tais avanços alcançados pela profissão não ocorrem separados das contradições sociais, muito pelo contrário, ela é parte destas e ocorrem em meio a elas. Nessa perspectiva, as exigências do mercado - principalmente com o crescimento do ensino privado e o surgimento do ensino à distância - constituem um elemento de tensionamento entre as Diretrizes Curriculares da ABEPSS e as atuais regulamentações do MEC. E como vimos, soma-se a esse processo a fragmentação das universidades públicas, onde está a maioria das entidades filiadas a ABEPSS.

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS, componente do Projeto Ético-Político Profissional, e de fundamental importância no seu direcionamento, expressa o amadurecimento da formação profissional ao longo da história da profissão. Seu conteúdo e estrutura são direcionados para uma formação de assistentes sociais de modo a garantir uma capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

[...] se a prática profissional interventiva do Serviço Social requer tais dimensões, a formação profissional deve, por sua vez, contemplar de fato, os conhecimentos a essas competências, quais sejam, conhecimento teóricos, conhecimento ético-político e conhecimentos procedimentais, visto que o Serviço Social é uma profissão interventiva. (SANTOS, 2010, p. 55).

Nessa perspectiva, e sendo o estágio supervisionado nosso objeto de investigação, levantamos, na abordagem da formação profissional, alguns elementos conformadores dos núcleos de fundamentação profissional recomendados nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, os quais entendemos serem centrais ao direcionamento do Projeto Ético-Político da profissão.

Como já enunciado no capítulo anterior, a lógica desse novo currículo organiza os conteúdos do ensino em torno de três núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam:

Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório;

Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira que remete a compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares [...] Compreende ainda a análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações entre as classes e destas com o Estado, abrangendo as dinâmicas institucionais nas esferas estatal e privada;

Núcleo de fundamentos do trabalho profissional que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. (MEC, 2007, p. 229).

O primeiro Núcleo de **Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social** é o que nos possibilita entender a questão social como elemento, sobre cujas expressões incidem a atuação dos assistentes sociais, como expressa as Diretrizes

Curriculares. Entretanto é necessário compreender que este entendimento só se faz por mediações, por outro lado, ainda que esse núcleo seja responsável “[...] por explicar o processo de conhecimento do ser social, enfatizando as teorias sociais modernas e contemporâneas [...]” (ABESS, 2008, p. 50), não significa dizer que isso ocorra sem direcionamento. Nesse sentido, o atual Projeto Ético-Político do Serviço Social tem um nítido posicionamento em favor de uma formação baseada numa perspectiva teórico-metodológica, que possibilita o entendimento de que o ser social é parte de uma totalidade histórica, permeada pelas contradições de classe da sociabilidade burguesa. Essa perspectiva consiste exatamente “[...] na teoria social de Marx e na tradição marxista comprometida com as lutas emancipatórias da sociedade” (CARDOSO, 2007, p. 37).

A opção referida acima é norteadora do núcleo ao qual nos referimos. Essa perspectiva põe o trabalho como eixo central do processo de reprodução da vida social e como práxis.

Pensar a história numa perspectiva materialista é pensá-la como relação entre homem ativo, real e seu mundo objetivo na produção da vida social. É, portanto, pensar a práxis como atividade humana que comporta a produção material e imaterial, reprodução da sociedade, produção e reprodução de formas de pensar e agir. (CARDOSO, 2007, p. 34).

Apoiado nessa perspectiva teórico-metodológica, não é possível entender a história como fatos isolados ou acontecimentos lineares, mas como uma totalidade repleta de contradições, que possibilita também perceber os diferentes projetos políticos e de transformação social existente. Esse direcionamento permite ao assistente social atuar sobre a questão social não mais como nos moldes apresentados pela Encíclica *Rerum Novarum*, mas decifrando as “[...] refrações da questão social no cotidiano da vida social e [as] conquistas teórico-metodológicas já acumuladas ao longo da década de 80 [...]” (ABESS, 1997, p. 17).

Somente essa perspectiva é capaz de conduzir o processo de formação numa direção, na qual o conhecimento das relações sociais parte dos processos históricos e toma o conjunto de suas relações constitutivas como um todo, possibilitando apanhar as determinações dos fatos e das mudanças sociais.

Partindo desse princípio é que os conteúdos da formação podem ser apreendidos numa perspectiva que possibilite perceber que no processo social e histórico, à medida que a humanidade busca formas de superação de suas

necessidades, outras vão se formando. Verificando que tudo isso se dá em um processo de domínio da natureza pelo homem, o que tem permitido sua autonomia desta e, por conseguinte, a sua autoconsciência e autodeterminação. Assim, ao mesmo tempo em que o ser social modifica a natureza, suas necessidades também se modificam. Segundo Barroco,

A autoconsciência é um ato de autodeterminação; capacidade humana posta em movimento pelo trabalho. Ao ser capaz de se autodeterminar o ser social evidencia sua vontade racional libertadora de sua autonomia; pode escolher entre alternativas por ele criadas, traçar o seu destino, superar limites, fazer escolhas, objetivando suas capacidades e determinações. Por isso, o trabalho é uma atividade teleológica, donde o papel ativo da consciência no processo de autoconstrução humana; o produto objetivo da práxis personifica suas intenções e seus projetos. (BARROCO, 2008, p. 28).

Entretanto, a partir desse debate, é possível ao formando compreender também que, no marco da sociedade burguesa, a autodeterminação do homem não é universal. A práxis não se realiza como potencialidade emancipatória sem as devidas capacidades humano-genéricas: universalidade, sociabilidade, consciência e liberdade. É visivelmente, nos limites impostos pela sociedade capitalista, que uma minoria (burguesia) molda a divisão social e técnica do trabalho em atendimento aos seus interesses da classe que controla o Estado, sua base de produção e reprodução e, por conseguinte, das instituições de ensino. Esse modo de produção acaba por consolidar a racionalidade e a moral burguesa como dominante. Nesse processo, o conhecimento, a moral e os valores, assim como a sua institucionalização, ocorrem em decorrência de uma construção sócio-histórica como produto da atividade humana. Esta, porém, pautada em uma liberdade limitada, distante da plenitude humana.

A valoração de um objeto supõe sua existência material concreta: seu valor correspondente é uma práxis que o transformou em algo novo que responde às suas necessidades, e como tal, é bom, útil, belo, etc. Por isso, o valor não é decorrência apenas da sua subjetividade humana; ele é produto da práxis.

[...] eles [os valores] sempre correspondem às necessidades e possibilidades sócio-históricas dos homens, em sua práxis. (BARROCO, 2008, p. 29).

Assim, a práxis também é entendida como produto de relações objetivas e subjetivas entre o indivíduo e o gênero humano. Ao mesmo tempo, compreendendo que o primeiro não é mero espectador, mas motor do processo histórico responsável

pela riqueza construída socialmente. Contudo, nem todos têm acesso ao que produzem, seja bens de primeira necessidade, como alimentação, vestimenta, etc, seja bens destinados ao atendimento de necessidades de outras ordens, como, por exemplo, lazer educação e cultura. Por mais que não se tenha como separar o indivíduo da genericidade humana nos modos de produção classistas, persiste uma profunda diferenciação entre as condições de existência dos indivíduos. Apenas uma minoria tem acesso aos bens materiais produzidos socialmente e, por conseguinte, de parte inerente ao desenvolvimento histórico-social.

Assim, a questão da racionalidade ideológica é inseparável do reconhecimento das limitações objetivas dentro das quais são formuladas as estratégias alternativas a favor ou contra a reprodução de determinada ordem social. (MÉSZÁROS, 2010, p. 66).

É a partir desse conjunto de referências, que o processo de formação possibilita aos sujeitos envolvidos apreender essa contradição inerente à sociedade capitalista dentro dos determinantes históricos e sociais.

Assim, é compreendido que o capitalismo não se desenvolve espontaneamente como a natureza, ou apenas pela vontade da burguesia. É fundamental considerar o papel dos que garantem seus lucros, dos que movimentam seus meios de produção na construção da riqueza social por eles acumulada. São esses os verdadeiros donos da força de trabalho - o proletariado.

O debate do conteúdo abordado nesse núcleo da formação prossegue nessa direção de resgatar o processo de expansão e amadurecimento do capital em sua fase monopolista, fase que Marx (falecido em 1883) apenas acompanhou em seus primeiros anos. A partir desse debate, apoiado em um conjunto de autores que tentam atualizar o pensamento do referido autor para explicar as relações do capital na contemporaneidade, o processo de formação assume o papel de demonstrar ao formando que:

Há uma reorganização da vida social, alterando-se papéis femininos e transferindo-se para o mercado quase todas as atividades tradicionalmente a cargo da família. Com isso, aumenta a necessidade de instituições, como escolas, hospitais, prisões, manicômios e, também, de assistência social. (TAVARES, 2009, p. 249).

Aqui o processo de ensino vai apontar para a forma como o capital monopolista subordina o conjunto do indivíduo ao mercado e a tantas outras formas

de produção e reprodução do capital. Esse processo de subordinação é tomado a partir do estudo da divisão social e técnica do trabalho, partindo da compreensão de que, diferentemente do processo mais geral, a divisão do trabalho em pequenas partes fragmenta o saber e o desenvolvimento das ações executadas entre diversos trabalhadores. Assim:

A divisão do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto para acompanhar qualquer processo completo. [...] Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade. (BRAVERMAN, 1981, p. 72).

No campo ideológico, essa subdivisão é apresentada como necessidade de especializar as atividades desenvolvidas, quando na verdade essa fragmentação garante um controle da produção em sua totalidade. Outro aspecto diz respeito à perda do controle de cada ser sobre sua força de trabalho, já que, na sociedade capitalista, ela passa a ser tratada como uma mercadoria e, por conseguinte, “[...] não mais são organizadas de acordo com as necessidades e desejos dos que a vendem, mas antes de acordo com as necessidades de seus compradores [...]” (BRAVERMAN, 1981, p. 79).

De acordo com a perspectiva das Diretrizes Curriculares, esse debate é tomado a partir do conjunto das relações - incluso as de produção - que constituem a totalidade social, inerente à forma de sociabilidade capitalista. Portanto, o ser humano como ser social envolve também a totalidade do trabalho socialmente desenvolvido, ou seja, o trabalho de cada indivíduo proporciona o desenvolvimento de toda a sociedade.

Entretanto, compreende-se que o trabalho, no sentido ontológico, fundamental para a reprodução da vida em sociedade, é apropriado pelo capital, transformando-se em sua negação. Entre outras consequências, ele gera diversas expressões da questão social, objeto privilegiado do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista.

Esse processo envolve também o estudo de um conjunto de mecanismo de regulação e controle ideológico que, numa perspectiva mais ampla, contribui com o

desenvolvimento das forças produtivas, cujo conhecimento também faz parte do aprendizado do processo de formação.

Nesse debate também é lembrado o papel do Estado no enfrentamento das expressões da questão social a partir da concepção de que:

[...] a reprodução nas relações sociais é reprodução da dominação: reprodução ampliada do domínio de classe. Este é um processo eminentemente político, em que as classes dominantes têm no Estado o instrumento privilegiado do exercício de seu poder no conjunto da sociedade. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1985, p. 67).

Nesse sentido é possível entender que as condições materiais do desenvolvimento do capital monopolista é também as do desenvolvimento e ampliação da questão social, sendo esta o ponto de partida das políticas sociais do Estado destinadas ao desenvolvimento do capitalismo.

Na perspectiva do pensamento crítico que envolve o método dialético, adotado como paradigma orientador das Diretrizes Curriculares, em nenhum momento é possível a esse debate, acima tratado, perder de vista que essas políticas surgem como respostas ao surgimento da questão social, ou seja, como respostas às contradições apresentadas pelo sistema capitalista, sobretudo mediante o surgimento dos trabalhadores enquanto classe e seu envolvimento nas lutas políticas. Por isso as políticas sociais são entendidas também como decorrente “[...] da capacidade de mobilização e organização da classe operária e do conjunto dos trabalhadores [...]” (NETTO, 2007, p. 33).

Dessa forma, a unidade entre história, teoria e método, implícita em compreender cada uma dessas categorias a partir do pensamento marxista, como acima tratado. Assim, o entendimento da atuação do assistente social também implica em tomá-la como práxis. Nessa perspectiva, o conteúdo do núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social expressa os avanços vindos principalmente da mobilização e do debate dos anos 1970 e 1980, consolidados nos anos 1990. Resultou daí o redirecionamento do conteúdo do ensino da formação profissional do Serviço Social a partir da reforma curricular de 1996, a qual articula o conteúdo do saber necessário entre os demais núcleos de fundamentação da formação profissional.

O segundo Núcleo, de **Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira**, congrega o conteúdo referente: a forma de inserção do

Serviço Social e as contradições inerentes à profissão, situando-o em suas relações institucionais - nas esferas pública e privada; a contextualização do Brasil no seu processo histórico de formação e desenvolvimento no seio da sociabilidade burguesa e das suas transformações.

O debate nesse núcleo parte da perspectiva de afirmar que o país é parte dessa mesma totalidade histórica, o que não significa dizer que não possua suas peculiaridades, entendendo, inclusive, que estas devem ser parte da formação profissional. É nessa perspectiva que a compreensão sobre a constituição econômica, social, política e cultural do país é estudada na sua particularidade como expressão dos padrões produtivos e de acumulação capitalista. Assim, é a partir da totalidade de suas relações políticas, econômicas e sociais que se busca desvendar os determinantes do processo de formação do Estado brasileiro e suas relações nacionais e internacionais com a sociedade.

Como a história não é composta de fatos isolados, ou unilaterais, como já vimos, os estudos sobre a formação sócio-histórica da sociedade brasileira deve ser, de acordo com as Diretrizes, constituído de um amplo conteúdo que analise a sua composição social e o posicionamento das classes sociais representativas dos diferentes projetos sociais existentes. Esse debate envolve também a análise dos níveis de disputa e as formas de alianças entre segmentos de classe, identificando nesse movimento as formas de manifestações da questão social.

Podemos dizer que parte importante dos conteúdos do núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira já foi abordado no capítulo anterior, quando tratamos do surgimento da profissão em sua relação com o desenvolvimento do capital monopolista no Brasil, situando o papel da Igreja nessa relação, assim como as transformações ocorridas na produção capitalista e seus reflexos nas mudanças na cultura profissional.

O terceiro e último Núcleo apresentado nas Diretrizes Curriculares é o de **Fundamentos do Trabalho Profissional**. Sem perder de vista a necessária articulação entre este e os demais núcleos de fundamentação da profissão, ele propicia os conteúdos necessários ao conhecimento sobre o fazer profissional do assistente social, tendo por base suas competências e habilidades técnico-operativas²⁶, definidas e referenciadas no âmbito do Projeto Ético-Político. O debate,

²⁶ Constituem competências técnico-operativas do assistente social: "Formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil; Elaborar,

aqui posto, parte da compreensão que essa dinâmica de formação possibilita o desempenho das funções que lhe cabe na divisão social e técnica do trabalho. Compreende também que é em meio às contradições da sociedade capitalista, nas expressões da questão social, que o assistente social vai atuar na realidade social concreta.

Entender esse fazer profissional como práxis foi fundamental na superação do tecnicismo, ou mesmo do teorismo, antes existente no interior do Serviço Social. Desvios estes que levam à compreensão de que “[...] a teoria se transforma de imediato em ações, ainda que “instrumentos e técnicas são aferidos, diretamente, de uma teoria” (SANTOS, 2010, p. 54).

Nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, a técnica articula-se com os componentes teóricos, metodológicos e históricos. O “como fazer” adquire outra conotação, sendo compreendido, também, como fundamental aos núcleos de fundamentação por dar sentido material à profissão. Tal posição consiste em:

[...] situar os instrumentos de forma não isolada, não fragmentada, mas sim como um dos elementos que constitui a dimensão técnico-operativa do Serviço Social. Esta, por sua vez, é concebida em uma relação de unidade com as demais dimensões necessárias à prática interventiva do Serviço Social, quais seja a dimensão teórico-metodológica e a ético-política. (SANTOS, p. 53).²⁷

O conteúdo sobre instrumentos e técnicas, assim como o conhecimento sobre pesquisa, planejamento e administração em Serviço Social, e ainda a experiência do estágio supervisionado, são conteúdos pertencentes ao núcleo de fundamentos do trabalho profissional e por isso de fundamental importância para o enriquecimento da dimensão técnico-operativa. Esses conteúdos, quando vistos isolados dos

executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; Contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; Planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; Realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; Orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; Realizar estudos sócio-econômicos para identificação de demandas e necessidades sociais; Realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social; Exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de serviço social; Assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino; Supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social.” (MEC, 2007, 228)

²⁷ Autora apresenta esse importante avanço como resultado dos debates, ampliado no decorrer dos anos 1980, afirmando que a categoria reconhece a existência das três dimensões (técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política), porém, segue dizendo que, contraditoriamente, os profissionais não reconhecem as diferenças entre elas.

demais núcleos de fundamentação, não se diferenciam em nada da posição tecnicista do Serviço Social tradicional. Eles são tomados pelas diretrizes na perspectiva de superação da suposta neutralidade na atuação profissional, tendo em vista que essa atuação incide sobre o ser social como integrante da totalidade histórica, e não sobre fatos isolados nas situações problemas. No momento histórico ao qual nos referimos, a formação profissional é parte de um Projeto Ético-Político com um direcionamento claro em favor da classe trabalhadora. Nesse sentido, sua perspectiva teórico-metodológica possibilita perceber que “[...] o âmbito da prática é o da efetividade da ação sobre o mundo e o âmbito da teoria é o de criar finalidades ou resultados ideais para a ação” (SANTOS, 2010, p. 54).

A prática profissional não resulta, hoje, da boa vontade ou da caridade de um determinado segmento social, mas das necessidades do ser social inserido em uma totalidade histórica repleta de contradições. A teoria tem, portanto, o objetivo de desvendar essa realidade e embasar os meios necessários para a realização da prática profissional como respostas aos fins projetados teleologicamente, o que por sua vez:

[...] implica uma dimensão ético-política – e da escolha dos meios – o que implica, também, uma dimensão técnico-operativa, sendo que a dimensão teórica influencia tanto as opções finalísticas quanto as escolhas dos instrumentos operativos nesse processo de objetivação humana. Dessa forma, é na relação de unidade entre teoria-fim-meio que ocorre a efetivação da prática. (SANTOS, 2010, p. 56).

Percebe-se que, tanto a dimensão ético-política como a técnico-operativa são precedidas de escolhas (são escolhas da perspectiva teórica e política e do direcionamento da prática e dos instrumentais) para que se tenha sua efetivação prática. Portanto, de acordo com Santos: “[...] só posso escolher ou decidir conhecendo, mesmo que minimamente, o que os objetos de decisão são e podem oferecer: o certo, o errado, o útil e o inútil” (2010, p. 59). Assim, as escolhas realizadas no processo de intervenção profissional é também um processo de valoração das alternativas existentes. Dessa forma, entendemos que a ação profissional baseada em fatores objetivos e subjetivos – no primeiro, como resultado da realidade sócio-histórica, no segundo como decorrência de decisões pessoais de cada profissional.

Escolhas fazem parte dos processos valorativos, nos quais valores e *dever ser* são partes integrantes e fundamentais do processo de escolhas dos meios e avaliação dos fins e dos produtos objetivados, essenciais ao trabalho. (SANTOS, 2010, p. 64).

Já vimos que os valores também são parte do processo sócio-histórico, sendo assim também são mutáveis. A cultura profissional do assistente social, formado na doutrina social da Igreja, assim como a do formado em meio ao movimento de intenção de ruptura, não é a mesma cultura do profissional dos anos 1990 até os dias atuais. Estes, formados a partir de uma cultura teórica e ético-política produzida no movimento de construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. Da mesma forma, este Projeto não existe de forma tranquila, muito pelo contrário, ele se mantém em meio a uma luta política cotidiana, contrapondo-se às pressões postas pelo atual momento do sistema capitalista. O embate entre essas perspectivas culturais e a forma como ele se realiza trazem importantes determinações à formação e, por conseguinte ao estágio curricular.

Nesse sentido, é necessário conhecer as características dos agentes que historicamente vêm compondo essa profissão no que se referem a sua herança cultural, seus conhecimentos teóricos e técnicos, seus valores ético-sociais, suas condições econômicas, socioculturais e políticas, ou seja, sua herança social e cultural, tais como classe, gênero, etnia, religião, valores, preconceitos e sentimentos. (SANTOS, 2010, p. 79).

É a forma de relação com esses agentes e as mediações teórico-metodológica e política adotadas nessa relação que permitem definir a qualidade do estágio e dessa formação.

Assim, precisamos ter a clareza necessária para entender a ética, o valor e a moral a partir de sua devida função social e como uma construção histórico-social. Partindo dessa concepção entendemos com mais precisão as determinações e as diferentes feições assumidas pelo modo de ser teórico, prático e político do Serviço Social em seus diferentes momentos históricos e as condições nas quais ele atua e se expressa, ainda que atuando no mesmo objeto de intervenção na divisão social e técnica do trabalho – as expressões da questão social. É possível observar que no seu longo processo histórico, o Serviço Social adotou diferentes componentes valorativos que deram direção social à profissão.

O Projeto Ético-Político profissional, a partir dos princípios ético-políticos construídos historicamente e estruturados no Código de Ética, na Lei de

Regulamentação da Profissão e nas Diretrizes Curriculares, constitui uma proposta de direcionamento social para nortear a prática dos assistentes sociais, possibilitando-os ultrapassar o horizonte da imediatez e do cotidiano profissional. Entretanto, por mais que existam diretrizes e normas que direcionam a profissão, sua materialidade ocorre no cotidiano profissional, e nesse espaço existem sujeitos que se limitam à singularidade da vida cotidiana sob outra perspectiva de direção. Esse movimento nos permite perceber a coexistência de projetos e valores distintos dos defendidos majoritariamente no Serviço Social.

O profissional cuja prática profissional orienta-se pela certeza sensível, não considera a direção social que se põe em movimento por meio da objetivação de seu trabalho. Ele considera que o fazer profissional é por ele instituído, é o seu objeto singular. O conteúdo contido nessa prática restringe-se ao que é suficiente para o desencadeamento de prontas respostas prático-utilitárias. Trata-se de uma prática cuja significação aparentemente se encontra nela mesma, em si. E quando o assistente social, premido pela urgência das coisas e pelo ritmo acelerado do cotidiano, estilhaça-se, ele questiona a escolha que fez pela profissão e não a coisa em si. (COELHO, 2010, p. 29).

Porém, como parte da necessária articulação entre teoria, história, método e técnica recomendada pelo Projeto profissional, é exigido dos assistentes sociais o esforço de uma atenção especial para, mediante as inúmeras demandas cotidianas, não se perder na imediatez ou superficialidade do cotidiano, que por vezes aliena os indivíduos das necessárias mediações e impõe como único critério de verdade a funcionalidade do cotidiano institucional. É preciso ter a clareza de que o cotidiano, mais que espaço dos acontecimentos corriqueiros da vida, é *lócus* no qual se realiza a produção e reprodução das relações sociais.

A vida cotidiana, portanto, insere-se na história, modifica-se e modifica as relações sociais. Mas a direção destas modificações depende estritamente da consciência que os homens portam de sua “essência” e dos valores presentes ou não ao seu desenvolvimento. (CARVALHO, 2007, p. 29).

A captura do sentido dessas relações que permeia o cotidiano depende de condições subjetivas da prática profissional, como o domínio de um conjunto de referências capaz de permitir a apreensão dos elementos do cotidiano de modo a construir um conhecimento novo que funcione como instrumentalidade da prática. É nesse sentido que as Diretrizes Curriculares propõem uma organização do projeto pedagógico a partir de uma estrutura de nucleação capaz de articular os conteúdos

necessários ao conhecimento das várias perspectivas da vida social, e da prática profissional, em suas diversas dimensões, como já pontuamos no primeiro capítulo.

Entre as disciplinas do núcleo de fundamentação do trabalho profissional destacamos o estágio supervisionado como o espaço privilegiado do ensino da prática. É nessa etapa da formação que os estudantes passam a vivenciar, efetivamente, o cotidiano da prática profissional, de forma a poder ir além de experiências pontuais. No estágio supervisionado os estudantes deparam-se de forma direta com os diferentes projetos profissionais e os valores mais diversos assumidos pelos diferentes profissionais. Aqui ele depara-se também com as dificuldades inerentes à contradição entre os objetivos institucionais e os princípios do Projeto Ético-Político da profissão.

2.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado, de acordo com as Diretrizes Curriculares, é uma etapa da formação profissional que, ainda que vinculado especificamente a um núcleo de fundamentação específico (Trabalho Profissional), articula-se com os demais núcleos de fundamentação. Por figurar como uma etapa central no ensino da prática, o estágio inicia antes da experiência prática propriamente dita, quando um conjunto de disciplinas fornecem a instrumentalidade necessária para lidar com o campo da prática. Condição esta presente no PPP/UFPB e declarado, principalmente, por estudantes e supervisores de campo participantes de nossa pesquisa, como de grande importância para o estágio desenvolvido pela UFPB em sua relação com os campos de estágio²⁸.

Na experiência do estágio, a relação existente entre supervisores de campo e acadêmico, e entre estes e os demais sujeitos profissionais inseridos no campo de estágio, assim como as relações entre unidade de ensino e instituição na qual se desenvolve o estágio, propicia um espaço de contato dos estudantes com uma diversidade de questões de ordem teórica, política, ética profissional e de valores. Nesse momento, entram em contato também com a relação de poder, que permeia

²⁸ No 3º capítulo - espaço onde consta a análise dos dados de entrevistas realizadas em nossa pesquisa de mestrado, trataremos da relação entre o estágio supervisionado e as disciplinas no curso de Serviço Social da UFPB a partir da vivência dos estagiários.

e dirige as relações e institucionais e as políticas sociais. Os estagiários deparam-se, na prática, com um conjunto de questões que vão desde as posturas, concepções e valores inerentes aos projetos profissionais, aos quais os profissionais se vinculam, até questões de outra natureza, como relações de gênero, religião, moral, vontade política entre outros. Todas essas situações de algum modo interferem na condução do estágio.

O estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto do Serviço Social, onde um leque de situações e de atividades de aprendizagem profissional se manifesta para o estagiário, tendo em vista sua formação. (BURIOLLA, 2001, p. 13).

A afirmação da autora é de grande pertinência para compreensão dessa etapa da formação norteadas pelas Diretrizes Curriculares, as quais põem a questão social como o eixo norteador da prática.

Vimos em nosso primeiro capítulo que não é recente o debate sobre o estágio, ele vem sendo objeto do debate desde os primórdios da profissão, assim como vem sendo transformado ao longo da história. A década de 1980 foi um período histórico de grande importância no debate sobre a revisão curricular, movimento que criou comissão específica para tratar do estágio. Porém, entendemos que a maturidade desse debate somente é alcançada na segunda metade dos anos 2000, quando são aprovadas a Política Nacional de Estágio da ABEPSS e outras importantes resoluções do CFESS, fato que obviamente não indica que o debate sobre o estágio entre os segmentos envolvidos já esteja concluído, ou mesmo que seja consensual em todos os seus elementos.

Falamos em maturidade do debate considerando à forma como, hoje, o estágio encontra-se normatizado, pautado em diretrizes claras e coerentes com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, estruturado nas três dimensões da formação da profissão (teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa). O estágio, embora seja centralmente parte da dimensão da formação profissional, encontra-se vinculado diretamente à dimensão da prática profissional e, assim, a forma hoje assumida, incluindo sua regulamentação e realização, também é parte - e consequência - dos desdobramentos da dimensão político-organizativa do Serviço Social. Não fosse isso:

Ao se privilegiar os conteúdos de natureza técnico-operativos [...] o próprio estágio supervisionado, ministrados de forma desarticulada, sem relação com os fundamentos histórico-teóricos e metodológicos, conforme indicam as orientações das diretrizes curriculares para a formação profissional, é muito provável que a neutralidade, fruto do pragmatismo, predomine em detrimento do conhecimento crítico, cuja dinâmica serve à fragmentação da unidade teoria-prática, deixando explícita a prevalência da microdimensão do social. (MENEZES e LUSTOSA, 2010, p. 116).

O amadurecimento da profissão, tanto ao nível teórico-metodológico, quanto das dimensões político-organizativa e da formação profissional, resultado da coerência das Diretrizes Curriculares, foram elementos fundamentais na elaboração da Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS, referenciada no Projeto Ético-Político do Serviço Social. Ambos, fruto de um processo democrático de debate e elaboração coletiva da categoria profissional. A PNE contou com a participação de diversos sujeitos envolvidos na sua construção: o conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS, Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e diversas Instituições de Ensino Superior com suas devidas representações docentes e discentes. A PNE apresenta o estágio “[...] como fundamental para balizar os processos de mediação teórico-prática na integralidade da formação profissional do assistente social” (ABEPSS, 2010, p.01).

Antes de qualquer coisa, precisamos entender a construção dessa política como um processo histórico coletivo, visto ter sido estruturado tendo por referência o movimento coletivo trilhado na construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. A base legal do texto que orientou o debate em nível nacional foi a Lei 11.788 - que dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências -, as Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social, a Resolução CFESS nº 533 - que regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social - e a Resolução CFESS nº 568²⁹.

Como parte de um processo sócio-histórico, e de um projeto coletivo comum, a PNE pauta-se nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS e trata o estágio como uma etapa da formação, que se referencia a partir dos conteúdos debatido nos três núcleos de fundamentação da formação profissional, já abordados nesse trabalho. O estágio é considerado uma etapa do ensino da prática profissional, a partir da qual o

²⁹ A Resolução CFESS Nº 568, de 15 de março de 2010, regulamenta o Art. 1º, Parágrafo 4º, da Resolução nº 533, o qual estabelece que: “O não cumprimento do prazo e das exigências previstas no presente artigo ensejará aplicação da penalidade de multa à Unidade de Ensino, no valor de 1 a 5 vezes a anuidade de pessoa física vigente, nos termos do parágrafo primeiro do artigo 16 da Lei 8662/1993, desde que garantido o direito de defesa e do contraditório.” (CFESS, 2008).

estudante aproxima-se objetivamente das diferentes expressões da questão social, objeto da intervenção profissional, permitindo visualizar, no cotidiano profissional, a direção social dada à profissão e estar em contato com a crítica dessa direção. Permite ainda aprender, ou aprofundar o conhecimento dos diversos instrumentos e técnicas pertinentes ao fazer profissional.

A discussão da Política Nacional de Estágio envolve também um conjunto de condicionantes internos que vêm problematizando o processo de formação, os quais foram identificados na pesquisa nacional³⁰ sobre a implementação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, realizada em 2006. Consistiu em um importante levantamento de informações junto às escolas de Serviço Social de todo o país para avaliação dos resultados da implementação das Diretrizes Curriculares na graduação em Serviço Social. Como resultado desse estudo, Tavares (2007, p. 98), responsável, na pesquisa, pelo eixo das disciplinas relativas à questão social, constatou que das 103 escolas de Serviço Social participantes da pesquisa “[...] acerca da questão social foram declaradas 216 disciplinas nas quais perpassa a discussão sobre a questão social [...]” (TAVARES, 2007, p. 98), sendo que, ao ser analisada a coerência entre ementas, programas e bibliografias, verificou-se que “[...] nem sempre estão em sintonia com as Diretrizes Curriculares” (TAVARES, 2007, p. 114). Menos de 15% das universidades que participaram da referida pesquisa apresentaram essa coerência.

Amaral (2007) aponta, em pesquisa³¹ correlata a de Tavares, um conjunto de outras dificuldades na implementação das Diretrizes Curriculares, sendo elas de ordem:

1. Teórico-metodológico: não garantia da transversalidade dos conteúdos, falta de domínio do conteúdo do ementário, pelo corpo docente, e a incompreensão da nova lógica curricular, entre outros;
2. Didático-pedagógico: falta de articulação da disciplina com os demais componentes curriculares, repetição de conteúdos, relação conteúdo e carga horária, insuficiência de recursos, entre outros;
3. Relativas às condições de trabalho: sobrecarga das atividades acadêmicas, reduzido quadro de docentes, acúmulo de disciplinas por docente, instalações físicas inadequadas e turmas superiores a 50 alunos, entre outros (2007).

³⁰ Na pesquisa foram privilegiados os eixos: fundamentos históricos e teórico-metodológico do Serviço Social; trabalho; questão social; pesquisa, além do perfil das unidades de ensino públicas e privadas que participaram do processo investigativo.

³¹ O foco da pesquisa de Amaral é voltado para o perfil das unidades de ensino.

Não podemos perder de vista que o contexto dos anos 1990 e 2000, período de construção das diretrizes, é particularmente difícil, tendo em vista a consolidação do projeto neoliberal, tanto na perspectiva da reestruturação do capital, quanto ao nível da reforma do Estado, o que impõe limites à profissão em todos os níveis. As medidas políticas, econômicas e sociais dos governos de Fernando Henrique Cardoso, somado às do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que deu prosseguimento ao projeto neoliberal, impuseram dezesseis anos de privatizações e flexibilização de direitos, transferindo para as organizações sociais parte da responsabilidade do Estado e promovendo mudanças estruturais que impactam diretamente nas políticas sociais e as instituições por estas responsáveis, as quais se constituem como campos de estágio, bem como no sistema de universidade pública e, por conseguinte, na formação profissional, esta também flexibilizada em um nítido objetivo de responder às demandas do mercado, ou seja, uma formação de “[...] caráter técnico/operativo voltado quase que exclusivamente para as demandas imediatas do mercado de trabalho [...]” (MENEZES e LUSTOSA, 2010, p. 107).

Em meio às dificuldades encontradas na formação profissional, seja por debilidades do debate nas unidades acadêmicas ou pelas consequências da política neoliberal (desmonte da educação pública, avanço do ensino privado e dos cursos à distância entre outras), a ABEPSS, em maio de 2009, apresenta o texto base para a construção da PNE. Este documento contextualiza o debate nos marcos das tendências da universidade na contemporaneidade, principalmente no que diz respeito à precarização das universidades públicas, ao curso à distância, e a precarização e desregulamentação do trabalho do corpo docente das escolas. Em seguida o referido documento apresenta três questões que devem constar na política de estágio, apresentando um esboço inicial do que ela deve conter: concepção de estágio, princípios norteadores e a operacionalização dessa prática. Esse esboço base foi divulgado para o debate, do qual participaram 175 Unidades de Formação Acadêmicas (UFA), envolvendo 4.445 participantes em 80 eventos, entre diversas reuniões, oficinas locais, regionais e nacional, chegando à versão final da atual PNE em dezembro de 2009 (ABEPSS, 2010, p. 02).

É importante salientar que a nossa pesquisa foi realizada no semestre seguinte ao da elaboração da versão final e aprovação da PNE. Assim, tendo em vista o curto período de tempo de aprovação da referida política, seria possível

justificar que não deveríamos cobrar da UFPB, instituição educacional campo desta pesquisa de mestrado, uma adequação imediata da sua prática de estágio, tendo em vista que não houve tempo para as devidas adequações. Porém, lembremos que a Política Nacional de Estágio resultou de uma construção histórica do Serviço Social, tendo por referência documentos que compõem o Projeto Ético-Político da profissão, como: Lei de Regulamentação; Código de Ética; Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e os textos da Comissão de Especialistas do MEC (1999); Lei do Estágio (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008); e a Resolução CFESS nº 533 de 29 de setembro de 2008). Todos esses documentos são anteriores ao ano de 2009 e que constituem referências para a prática do estágio.

Além disso, a UFPB participou ativamente da construção da atual Política realizando debates, avaliações e oficina local e participando com representantes na oficina regional e nacional, que debateram e deliberaram sobre a PNE, estando, inclusive, no centro do debate com a apresentação da experiência da pesquisa como campo de estágio, questão essa que, em nosso entendimento, não foi debatida suficientemente.³² Esses fatos e questões nos possibilitam analisar a prática do estágio na UFPB à luz das PNE/ABEPSS e da normatização já mencionada.

Ainda que não nos detenhamos aos avanços trazidos pela normatização atual no que diz respeito ao estágio não obrigatório, nem à investigação de como este vem sendo desenvolvido, não poderíamos deixar de observar que tal temática é tratada na PNE com recomendações para que ele seja tratado com a mesma atenção que o estágio obrigatório, sendo inclusive sugerido que ambos estejam claramente delimitados nos projetos políticos pedagógicos das IES.

Premidos por esta necessidade, e pelas demandas advindas das prerrogativas legais atuais, somos chamados a nos posicionar também acerca do estágio não obrigatório. Tomamos esta possibilidade como um desafio ímpar e não como pura imposição formal, visto que é de nossa responsabilidade, no âmbito da formação profissional, garantir que a experiência do estágio supervisionado curricular não obrigatório seja apropriada pelos estudantes para a melhoria de suas habilidades, capacidades e conhecimentos, nos níveis teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, e não aproveitada como mecanismo de contratação precária de força de trabalho semi-especializada, menos ainda

³² Pretendemos que o resultado desse estudo possa fortalecer esse debate, já que em nosso entender essa deliberação no corpo da PNE, de que essa modalidade de estágio em pesquisa não seja possível ao curso de Serviço Social foi uma precipitação.

como substituto à ausência de uma política universitária de assistência estudantil. (ABEPSS, 2010, p. 28).

Considerando que o estágio não obrigatório deve ser realizado sobre as mesmas bases do obrigatório, ambos devem ser acompanhados por uma coordenação específica que se responsabilize por essa importante experiência, de modo que ela possa contribuir para a formação profissional, como sugere a PNE. Na UFPB, o Laboratório de Estudos e Práticas Sociais - LEPS - (fundado em 1979) é o espaço do Departamento de Serviço Social da UFPB (DSS/UFPB) responsável pela “[...] articulação entre o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e o Estágio Supervisionado [...]” (UFPB, 2003, p. 69). O DSS/UFPB, embora não conte com uma política de estágio sistematizada, tem um Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social que traz importantes discussões sobre a prática do estágio no curso. O referido Laboratório consta na estrutura do curso e funciona como órgão responsável pela coordenação das atividades do estágio, tendo seu funcionamento estruturado por:

Conselho Técnico formado por: Coordenador Geral do LEPS; Chefe do Departamento de Serviço Social; Coordenador do Curso de Graduação em Serviço Social; Representante discente da graduação; Representante discente da pós-graduação; Representante dos profissionais Assistentes Sociais das Instituições Campo de Estágio; Professores do Departamento de Serviço Social e de outros departamentos, que desenvolvem práticas junto ao LEPS; Representante do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS 13ª Região). (UFPB, 2002, p. 69).

Embora esta estruturação esteja regulamentada desde 2002, nas entrevistas com representantes da atual e da anterior coordenação do LEPS, assim como com a representação do CRESS, constatamos que esse Conselho Técnico não funcionou efetivamente, assim como não tem sido realizada parte das ações atribuídas ao LEPS. Todas as ações, ali realizadas, são gerenciadas pelo coordenador e desenvolvidas por ele, com a participação de uma assistente social lotada no DSS. A atual estruturação do LEPS não possibilita o devido acompanhamento da prática de estágio de forma mais plena.

Analisando essa complexa atividade que é o estágio supervisionado, entendemos que ele

[...] deve impulsionar a articulação dos conteúdos que compõem os diversos componentes curriculares, abrangendo a concepção de estágio e

supervisão e sua importância no processo de formação profissional; a apreensão da realidade dos campos de estágio e da dinâmica da atuação do(a) assistente social nestes espaços socioinstitucionais; a construção, operacionalização e avaliação de projeto de intervenção, a elaboração de relatório técnico-científico da experiência de estágio. (ABEPSS, 2010, p. 26-27).

Na perspectiva de tratá-lo como uma unidade complexa, a PNE aponta ainda a importância de cada IES elaborar sua política de estágio, ideia com a qual concordamos. Essa ideia nos motivou a buscar nesse complexo a análise de algumas importantes inter-relações existentes na prática do estágio, dentre eles o que diz respeito à articulação: com outros núcleos da formação e disciplinas do currículo; com a prática do estágio, no campo e na academia, analisando ainda a possibilidade da pesquisa e da extensão universitária como campos de estágio e a relação entre o TCC e a prática do estágio.

Examinando, em nossa pesquisa, o PPP do Curso de Serviço Social da UFPB, constatamos que nele o estágio encontra-se organizado de acordo com a lógica e os parâmetros apresentados pela PNE e sugeridos pelas Diretrizes Curriculares, restando apenas a necessidade de fazer alguns ajustes, inclusive ajustes relativos, também, ao estágio não obrigatório.

Dentre os ajustes, destaca-se a necessidade de estabelecer os pré-requisitos dos conhecimentos teóricos necessários ao estágio, que devem anteceder à experiência. Lembremos que a PNE sugere que antes da prática do estágio devem ter sido cursadas “[...] as disciplinas de fundamentos histórico teórico-metodológicos do Serviço Social I e II e ética profissional [...]” (ABEPSS, 2010, p. 29)³³, estas, na UFPB, tratadas no 3º e 4º semestre. “O Estágio Supervisionado, atualmente, vem se desenvolvendo no 6º e 7º períodos para o curso diurno, e no 8º e 9º períodos para o curso noturno” (UFPB, 2003, p. 74). Essa sistematização atende as recomendações da PNE, sendo o estágio “[...] oferecido em diferentes níveis (totalizando entre 02 e 04 semestres), distribuídos, de forma equilibrada, no decorrer dos últimos anos de integralização do curso” (ABEPSS, 2010, p. 29).

Além das recomendações relativas ao período de realização do estágio, assim como das relativas às disciplinas que devem ser cursadas antes do estágio,

³³ Vale salientar que esse é um cuidado que vem tendo a coordenação do referido curso, pois no PPP/UFPB essas disciplinas não são apresentadas como pré-requisitos para iniciar o Estágio supervisionado I, basta que estes estejam matriculados em Metodologia do Trabalho Social I no mesmo período e já tenham cursado Introdução às Práticas Sociais. (UFPB, 2003, p. 62).

constatamos também em nossa pesquisa de mestrado que o PPP/UFPB segue as recomendações da PNE relativas à carga horária do estágio: “A carga horária programada para o estágio supervisionado curricular obrigatório deve ser de no mínimo 15% das 3.000 horas (CH mínima) [...]” (ABEPSS, 2010, p. 29). Atende ainda às outras recomendações relativas à carga horária semanal, sendo: “A carga horária das atividades de campo definida, no máximo 30h semanais [...], além da realização de, no mínimo, 03 horas/aula semanais de supervisão acadêmica.” (ABEPSS, 2010, p. 29). Estas recomendações são estruturadas no PPP/UFPB da seguinte forma: “[...] os Estágios Supervisionados I e II (são estruturados com 36 créditos – 540 horas/aula) [...]” (UFPB, 2003, p. 50) em uma “Carga horária do Curso de: 3.120 horas (208 créditos)” (UFPB, 2003, p. 02).

O PPP/UFPB está organizado tendo por base o princípio da integralidade estruturado de acordo com os núcleos de fundamentação apresentados pela ABEPSS, nessa estruturação o estágio ancora-se no núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Como vemos, a PNE também define o papel e o lugar do estágio na formação, assim como apresenta as principais atribuições dos sujeitos envolvidos na prática do estágio – os supervisores de campo, os supervisores acadêmicos, os estagiários e coordenadores de estágio. Enquanto este último possui uma atribuição centralmente organizativa, articulando as três dimensões da profissão (formativa, político-organizativa e da prática profissional), os demais possuem uma função de ensino teórico e prático, de orientação, supervisão e avaliação, com o papel preponderante de promover uma relação pedagógica em meio ao cotidiano da prática do estágio.

De acordo com o documento da PNE:

Aos(às) **supervisores(as) acadêmicos(as)** compete 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.

Aos(às) **supervisores(as) de campo** cabem a inserção, acompanhamento, orientação e avaliação do estudante no campo de estágio, em conformidade com o plano de estágio, elaborado em consonância com o projeto pedagógico e com os programas institucionais vinculados aos campos de estágio; garantindo diálogo permanente com o(a) supervisor(a) acadêmico(a), no processo de supervisão.

E ao(à) **estagiário(a)**, sujeito investigativo, crítico e interventivo, cabe conhecer e compreender a realidade social, inserido no processo de ensino-

aprendizagem, construindo conhecimentos e experiências coletivamente que solidifiquem a qualidade de sua formação, mediante o enfrentamento de situações presentes na ação profissional, identificando as relações de força, os sujeitos, as contradições da realidade social. (ABEPSS, 2010, p. 19-20).

Por mais que estagiário e supervisores acadêmicos e de campo possuam atribuições específicas na atividade de estágio, percebe-se que elas estão fundamentalmente relacionadas, seja diante da necessária relação entre esses sujeitos e suas atribuições, seja da relação institucional entre a unidade de ensino e o campo de estágio. Assim, a observância do projeto pedagógico na elaboração do plano de estágio é de fundamental importância nesse processo, devendo este último ser necessariamente construído em parceria entre estagiários e supervisores, norteados pela direção social da profissão e articulado entre as dimensões da formação profissional (ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa).

Em meio às diferentes atribuições postas aos supervisores, coordenadores de estágio e aos estagiários, existem diferentes aspectos relacionados aos diferentes sujeitos. Nesse processo complexo, entendemos que alguns cuidados são de fundamental importância para prática de estágio, são eles: 1. - que os supervisores de campo evitem pôr aos estudantes a responsabilidade sobre os atendimentos ou outras atribuições privativas de um assistente social formado e regular com seu exercício profissional, entendendo este como um processo de ensino/aprendizagem e evitando por em risco importante avanço do Projeto Ético-Político da Profissão; 2. - que os supervisores conheçam o currículo pleno da unidade de ensino de modo que possam, no processo de supervisão, relacionar a prática de estágio aos núcleos de fundamentação profissional e desenvolver atividades que favoreçam aos estudantes perceberem essa articulação; 3. - que haja articulação entre os sujeitos envolvidos na prática de estágio tendo o plano de estágio como uma das ferramentas centrais a esse processo, evitando a fragmentação de tão importante etapa formativa (ORTIZ, 2010).

Dito isso, passemos às atribuições apresentadas na PNE a cada sujeito envolvido na prática do estágio supervisionado. Começemos pelos supervisores acadêmicos, aos quais a Política põe as seguintes atribuições:

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 a 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).

Percebe-se que é exigida dos supervisores acadêmicos uma atenção especial à tarefa de construir uma articulação com os supervisores de campo no acompanhamento do processo formativo dos estudantes. A mesma recomendação é feita com relação à coordenação do estágio e ao processo organizativo da prática do estágio, de modo que ela expresse um efetivo processo pedagógico, considerado de grande valia na relação ensino aprendizagem.

Quanto às atribuições dos supervisores de campo a política define as seguintes:

1. Comunicar à coordenação de 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 do 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 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; 13. Decidir, juntamente com a Coordenação de Estágios e supervisão acadêmica, sobre os casos de desligamento de estagiários; 14. Avaliar a pertinência de abertura e encerramento do campo de estágio. (ABEPSS, 2010, p. 21-23).

A necessidade de evitar o isolamento dos sujeitos envolvidos na prática de estágio é muito clara nas recomendações da política e aparece no longo de todo o documento, assim como a vinculação entre os aspectos técnico-organizativos e pedagógicos. O supervisor de campo possui uma característica específica no processo formativo, é ele que está junto aos estagiários no cotidiano profissional em relação direta com usuário e instituições. Não por acaso, a lei de regulamentação da profissão e o código de ética, também tratam das atribuições do supervisor de campo, assim como a Resolução CFESS nº 533, o que não significa que as responsabilidades dos supervisores acadêmicos não esteja submetido a mesma normatização.

Estes aspectos acima citados estão articulados com as atribuições específicas dos estagiários postas no conteúdo da PNE, vejamos:

1. Observar e zelar pelo cumprimento dos preceitos ético-legais da profissão e as normas da instituição campo de estágio; 2. Informar ao supervisor acadêmico, ao supervisor de campo e/ou ao coordenador de estágios, conforme o caso, qualquer atitude individual, exigência ou atividade desenvolvida no estágio que infrinja os princípios e preceitos da profissão, alicerçados no projeto ético-político, no projeto pedagógico do curso e/ ou nas normas institucionais do campo de estágio; 3. Apresentar sugestões, proposições e pedido de recursos que venham a contribuir para a qualidade de sua formação profissional ou, especificamente, o melhor desenvolvimento de suas atividades; 4. Agir com competência técnica e política nas atividades desenvolvidas no processo de realização do estágio supervisionado, requisitando apoio aos supervisores, de campo e acadêmico, frente a um processo decisório ou atuação que transcenda suas possibilidades; 5. Comunicar e justificar com antecedência ao supervisor acadêmico, ao supervisor de campo e/ou ao coordenador de estágios, conforme o caso, quaisquer alterações, relativas à sua frequência, entrega de trabalhos ou atividades previstas; 6. Apresentar ao coordenador de estágio, no início do período, atestado de vacinação, no caso de realizar seu estágio em estabelecimento de saúde; 7. Realizar seu processo de estágio supervisionado em consonância com o projeto ético-político profissional; 8. Reconhecer a disciplina de Estágio Curricular em Serviço Social como processo e elemento constitutivo da formação profissional, cujas estratégias de intervenção constituam-se na promoção do acesso aos direitos pelos usuários; 9. Participar efetivamente das supervisões acadêmicas e de campo, tanto individuais como grupais, realizando o conjunto de exigências pertinentes à referida atividade; 10. Comprometer-se com os estudos realizados nos grupos de supervisão de estágio, com a participação nas atividades concernentes e com a documentação solicitada. (ABEPSS, 2010, p. 23-24).

O estagiário é um sujeito ativo em seu processo de ensino e norteado pelo Projeto Ético-Político do Serviço Social, porém de forma diferenciada dos profissionais, como estudante. É preciso estar apoiado por supervisores e pelo responsável pela coordenação do estágio na unidade de ensino, de modo que estes possam orientá-lo em seu processo de aprendizagem ou tomar as providências cabíveis nos casos de possíveis irregularidades. Na relação direta com o cotidiano profissional, e conseqüentemente sujeito aos mesmos riscos postos por ele, o estagiário tem responsabilidades específicas junto aos usuários, supervisores e coordenação de estágio, ou mesmo juntos aos demais estudantes no processo de supervisão acadêmica.

Vimos que, no caso da UFPB, a instância responsável pela organização e gestão do estágio é o LEPS, sendo ele responsável na referida unidade de ensino

pela efetivação das atribuições postas na PNE como sendo de responsabilidade da coordenação do estágio, são elas:

1. Propor normas e diretrizes gerais para a operacionalização de uma política de estágio condizente com os critérios e objetivos da formação profissional, com a participação de docentes, discentes e supervisores de campo;
2. Criar e acompanhar a Comissão de Estágio (grupo responsável pelo planejamento de atividades, acompanhamento e avaliação do Estágio na UFA), caso esteja prevista no projeto da UFA, o que esta política sugere, formada por representantes de: supervisores (as) acadêmicos (as), supervisores (as) de campo e estagiários (as);
3. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Estágio, objetivando o alcance dos objetivos propostos;
4. Estabelecer contato com as diferentes instituições objetivando analisar sua programação, interesse e possibilidade de oferecimento de vagas para estágio, estabelecendo parceria para assegurar a qualidade do estágio, por meio da promoção de eventos e atividades, organizados pela UFA, direcionados à capacitação dos (as) supervisores (as) de campo;
5. Realizar, a cada semestre, contatos com as instituições campos de estágio e assistentes sociais, obedecendo aos critérios para abertura, ampliação e/ou manutenção das vagas de estágio, objetivando oferecer um leque de opções para os estudantes. Em casos especiais, o (a) estudante, professor (a) ou assistente social que tenha interesse em alguma instituição para campo de estágio, deverá dirigir-se a Coordenação de Estágio, em tempo hábil, para que a mesma efetue análise do projeto e abertura oficial do campo de estágio;
6. Selecionar, credenciar e acompanhar os campos de estágio respeitando os princípios da política de estágio e considerando as demandas dos estudantes;
7. Propor/rever modelos de documentação: Plano de Estágio; Projeto de Ação Profissional; Roteiro de Avaliação de Relatório; Avaliação pelo supervisor do processo de aprendizagem do estudante no campo de estágio; Avaliação pelos professores do processo de estágio; Avaliação do estudante quanto ao processo de estágio;
8. Favorecer contatos, parcerias e troca de informações das instituições campos de estágio dos estudantes do curso e dos supervisores com a Coordenação de Estágio e professores visando estabelecer canais de comunicação contínua (encontro, reuniões, seminários, visitas, etc.);
9. Promover reuniões entre os professores da disciplina objetivando democratização e discussão das questões referentes ao estágio; troca de informações e experiências entre os professores; busca de unidade no encaminhamento da disciplina; articulação do processo de estágio com a proposta curricular;
10. Discutir e encaminhar, em conjunto com professor da disciplina e supervisor de campo, o desligamento ou a transferência de estudantes do estágio, desde que seja detectado problemas relacionadas à extinção de programas/ projetos;
11. Publicizar e possibilitar o acesso aos estudantes, professores e supervisores do material produzido pela Coordenação, por estudantes, por professores e do material relativo a estágio e áreas temáticas, de interesse desses segmentos;
12. Organizar, em conjunto com os supervisores acadêmicos, a apresentação dos campos de estágio e/ou experiências de práticas profissionais, objetivando a democratização de experiências entre os estudantes da faculdade, principalmente com os futuros estagiários a ser realizada ao longo do semestre;
13. Promover em articulação com a Comissão de Estágio, em caráter permanente, curso de Capacitação de Supervisores (podendo ser oferecido como atividade de extensão) e a organização da agenda do Fórum de Supervisores da UFA;
14. Atender as demandas dos Conselhos Regionais e garantir o cumprimento da documentação exigida pela resolução 533/2008 no que se refere às UFAs;
15. Fomentar, coordenar e articular o Fórum de Supervisores (da Unidade), em articulação com Fórum

Estadual, caso exista, ou estimular a sua criação em articulação com o CRESS e as demais UFA's. (ABEPSS, 2010, p. 24-26).

A PNE sugere uma coordenação específica para tais atividades, de modo que ela desenvolva as atribuições acima descritas, em articulação com coordenações e departamentos de curso, aprimorando a prática do estágio, desenvolvendo-o como uma prática institucional articulada entre as instâncias universitárias, instituições campos de estágio e os sujeitos envolvidos diretamente no processo. Assim, a estruturação de normas e diretrizes, assim como a padronização de determinadas medidas e instrumentos, como sugeridas nas atribuições, é de fundamental importância para que o estágio não seja uma prática desenvolvida de forma aleatória, por supervisores de campo e acadêmico, evitando que os estudantes fiquem a mercê das mais diversas formulações metodológicas. É preciso que o estágio seja visto como uma prática coletiva, norteada pelos princípios do Projeto Ético-Político Profissional.

A coordenação do estágio é responsável por atividades que vão desde articular a construção comum de instrumentos pedagógicos, como às relacionadas ao processo avaliativo, passando pela abertura e fechamento de campos de estágio, até a articulação interna e externa entre os sujeitos e instituições envolvidas na prática do estágio, a exemplo das comissões de estágio e dos fóruns locais e estaduais de supervisores. Algumas das atribuições da coordenação de estágio são determinações legais, sejam elas advindas da Lei de Regulamentação da Profissão, do Código de Ética do Serviço Social, seja de legislação federal, a exemplo da lei do estágio, ou mesmo de resoluções do CRESS, como a nº 493, que determina as condições éticas e técnicas ao exercício profissional, e a nº 533, que regulamenta a supervisão de estágio pelos assistentes sociais.

Com base nas legislações acima citadas, a PNE aponta algumas exigências para realização do estágio. São elas:

a) inserção discente em atividades atinentes ao exercício da profissão; b) garantia de supervisão acadêmica e de campo; c) exigência de relatórios semestrais; d) documento comprobatório da carga horária cumprida no campo de estágio; e) pré-requisitos ou co-requisitos de disciplinas que abordem conteúdos relacionados à ética profissional e fundamentos histórico-teórico-metodológicos do Serviço Social para a inserção nesta atividade; f) o (a) docente responsável pela supervisão destes estágios deverá acompanhar o (a) estagiário (a) por meio de encontros com os (as) estudantes; avaliação das condições éticas e técnicas do campo de estágio

e da vinculação das atividades discentes previstas no Termo de Compromisso de Estágio (TCE) ao exercício da profissão do Serviço Social; acompanhamento do instrumento comprobatório da frequência no campo; orientação e avaliação dos relatórios elaborados pelo (a) estagiário (a); g) ser necessariamente ofertado como disciplina. (ABEPSS, 2010, p. 31-32).

Definitivamente o estágio não deve, e não pode ser uma atribuição isolada de nenhum dos sujeitos inseridos nessa prática, ou mesmo de uma única unidade de ensino, apesar das especificidades existentes de atribuições de cada um destes ou desta instância. Nessa mesma perspectiva, a dimensão da formação profissional está associada às demais dimensões do projeto profissional, considerando-se ainda que o processo político-organizativo da profissão foi e continua sendo fundamental no aprimoramento da formação e da dimensão da prática profissional.

Entidades como ABEPSS, ENESSO e o Conjunto CFESS/CRESS continuam assumindo papéis centrais na construção da normatização e das diretrizes criadas no intuito de garantir um processo formativo e uma prática profissional em consonância com o Projeto Ético-Político do Serviço Social. Em nenhum momento podemos entender a PNE fora desse contexto, ou mesmo separá-la das adversidades impostas pela atual conjuntura da sociabilidade burguesa, contrário a isso, a PNE constitui, hoje, uma das respostas possíveis da dimensão político-organizativa da profissão no aprimoramento da dimensão formativa e da prática profissional. Para organizar esse processo no âmbito de cada unidade de ensino, a PNE sugere que as unidades desenvolvam uma política local de estágio com:

[...] objetivos e estratégias que contemplem a articulação e o relacionamento institucional com os campos de estágio, com as entidades de representação da categoria e aproximação entre supervisores e estudantes.

Desse modo, essa Política deverá ser fortalecida com a realização de ações que envolvam a formação/ capacitação permanente de supervisores, a articulação de fóruns de estágio, a avaliação permanente, o aperfeiçoamento na preparação de novos campos e estagiários, a realização de Seminários Integrados com demais disciplinas e com temas transversais que perpassam diferentes campos e temáticas, seminários e atividades preparatórias para estudantes que antecedam a inserção nos campos de estágio, o fluxo permanente com as demais atividades do curso e da Universidade/ Faculdade por meio do ensino, pesquisa e extensão da Unidade, bem como o fortalecimento dos vínculos do curso com os CRESS, dentre outras ações pertinentes às diferentes realidades. (ABEPSS, 2010, p. 35).

Para tanto, supõe-se que a política local de estágio esteja em consonância com as normas relacionadas ao estágio, devendo trazer em seu conteúdo aspectos

compulsórios, assim como diretrizes e instrumentais de acordo com as especificidades de cada unidade de ensino. A PNE ainda traz, em um item específico sobre as “estratégias de operacionalização do estágio supervisionado”, alguns elementos que necessariamente devem fazer parte da política. São eles: plano de atividade do Serviço Social da instituição, contendo a Proposta de Supervisão, no âmbito da instituição; existência de assistente social em pleno gozo do exercício profissional para abertura de campo de estágio; flexibilização do horário do estágio, de modo a não prejudicar as atividades acadêmicas; plano institucional que garanta as condições para supervisão de campo, na carga horária regular do profissional; elaboração de projeto de trabalho da unidade de formação acadêmica; relatórios dos estudantes. Também é exigido que o número de estudantes por turma de supervisão acadêmica não deve ultrapassar a 15 alunos – sugere que as turmas sejam divididas por campos de atuação, enquanto o supervisor de campo, segundo Resolução CRESS nº 533, deve supervisionar no máximo um estagiário para cada 10 horas de trabalho.

Considerando a lei do estágio, aprovada em 2008, e o acúmulo da categoria no debate relacionado à formação profissional, a PNE apresenta os instrumentos (já citados) de forma a não limitá-lo a questões meramente técnico-organizativas, mas principalmente estruturados a partir da concepção teórico-metodológica e ético-política concernentes ao Projeto Ético-Político do Serviço Social. Desse modo, o estágio é uma etapa da formação profissional, cujo processo de construção envolve um conjunto de sujeitos, não podendo, portanto, ser pensado como algo específico dos campos de estágio, ou das unidades de ensino isoladamente, mas construído sob parâmetros legais e pedagogicamente articulado, possibilitando o envolvimento dos supervisores de campo e acadêmicos e dos estudantes de forma coletiva. A padronização dos instrumentos tem como objetivo possibilitar a inserção, o monitoramento e avaliação dos estagiários, de modo objetivo. Tal estruturação evita a sobreposição dos interesses institucionais dos campos de estágio aos objetivos político-pedagógicos das unidades de ensino, ou destas sobre as primeiras, e ainda permitir a democratização e a fluidez dos contatos na relação entre supervisores, estagiários e coordenação do estágio.

Os instrumentos, preferencialmente estruturados sob as bases de uma política local de estágio, deverão estabelecer, de forma clara, a participação dos sujeitos envolvidos na prática do estágio, nas atividades de capacitação,

organização e articulação que envolvem essa prática. É imprescindível garantir a presença dos supervisores de campo nas atividades promovidas pelas unidades de ensino e dos supervisores acadêmicos no campo de estágio.

O estreitamento desse acompanhamento deve ocorrer por meio de visitas de campo, a serem realizadas, sistematicamente, 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).

Entendendo o estágio como uma etapa central do ensino da prática e tendo contribuído significativamente para o avanço da dimensão técnico operativa da profissão, principalmente na passagem dos anos de 1980 aos de 1990, a PNE sugere que seja garantido nos currículos dos cursos de Serviço Social disciplinas específicas dedicada ao processo de supervisão em estágio, inclusive como uma atribuição específica dos assistentes sociais. Apesar da articulação do estágio com os três núcleos de fundamentação da profissão e sua inserção à dimensão da formação profissional, ele constitui uma etapa com características específicas próximas ao núcleo de fundamentos do trabalho profissional e à dimensão técnico-operativa.

Nesse sentido, deve-se incorporar ao acompanhamento das atividades do estágio a elaboração de instrumentos avaliativos e pedagógicos como o diário de campo, relatórios processuais, visitas domiciliares e institucionais, projetos de investigação e de intervenção, participação em seminários e elaboração de relatório semestral, dentre outros. (ABEPSS, 2010, p. 34).

Além de apresentar questões específicas da prática do estágio, as quais vão desde o credenciamento do campo de estágio até o processo de supervisão, a PNE propõe também a criação e o fortalecimento dos fóruns de supervisores como uma medida importante.

Este mecanismo de articulação tem se constituído como uma das estratégias utilizadas pelas diversas unidades de ensino, e também foi enfatizado após a deliberação do eixo de formação profissional do conjunto CFESS/CRESS, no ano de 2009. A incorporação dessa estratégia na PNE vem com o intuito de aglutinar docentes, profissionais e estudantes em torno das questões do estágio, como uma estratégia política de fortalecimento e permanência do debate sobre a temática, bem como a garantia de construção de alternativas comuns à qualificação do estágio em Serviço Social. (ABEPSS, 2010, p. 35).

Mais que favorecer a operacionalização da PNE, fortalecendo as dimensões da formação e da prática profissional, a criação dos fóruns de supervisores fortalece a dimensão político-organizativa da profissão. Os fóruns, sejam eles por unidade de ensino ou em âmbito estadual, proporcionam uma maior aproximação das organizações e entidades representativas da categoria junto a profissionais e estudantes de Serviço Social. Os fóruns favorecem ao cumprimento das atribuições legais, como a obrigatoriedade de fiscalização por parte do CRESS, tanto das condições de funcionamento dos campos de estágio, quanto da obrigatoriedade de que os supervisores estejam em pleno gozo dos direitos profissionais e das exigências de que as unidades de ensino enviem ao CRESS listas de estagiários com os respectivos campos de estágio e número de registro dos supervisores. Esses fóruns permitem também a democratização do debate sobre questões pertinentes ao estágio e a formação e proporciona discussões de temas importantes ao Serviço Social, de forma mais ampla. Estudantes e assistentes sociais ultrapassam as discussões relativas à formação profissional e aproximam-se do Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO e outras entidades estudantis, ampliando e potencializado o debate na perspectiva mais macro.

Essa complexa unidade, a qual se insere o estágio, deve ser parte da política local de estágio sugerida pela PNE. A elaboração dessa política possibilita visualizar, em âmbito local, as importantes conexões existentes ou possíveis na prática do estágio, principalmente no que diz respeito à transversalidade no currículo e sua relação com os campos de estágio. Diante de todo esse quadro é possível constatar que o debate sobre o estágio e sobre as suas condições de realização, no interior do processo de formação, não apresenta uma postura unânime e, portanto, ainda não está concluído. Em nossa concepção algumas questões relacionadas ao estágio ainda são polêmicas, ou problemáticas, como o estágio em pesquisa, ou a relação do estágio com a extensão universitária e com o TCC. O debate sobre os dois primeiros aspectos tem sido dificultado por insuficiência de referências (no primeiro caso), ou de dados empíricos (no segundo caso) para garantir uma abordagem mais fecunda. A relação com o trabalho de conclusão de curso será aqui levantada, em primeiro lugar, tendo em vista que a escola em estudo vem, há muitos anos, desenvolvendo uma experiência de vinculação do TCC ao estágio supervisionado.

2.2 OS IMPACTOS DO TCC NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Devemos justificar aqui que a abordagem do TCC não estava previsto em nosso plano de pesquisa, tendo sido introduzido em decorrência de sua vinculação ao estágio supervisionado no curso de Serviço Social da UFPB. A vinculação direta entre estágio e TCC no curso de Serviço Social da UFPB é regulamentada quando o PPP define que sua elaboração é iniciada

[...] concomitante ao Estágio Supervisionado, o aluno inicia o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ou seja, a elaboração de um Projeto de Pesquisa, coleta e análise de dados, ficando a produção final para o período subsequente à conclusão do estágio supervisionado II. (UFPB, 2003, p. 75).

De acordo com as Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social, o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC é apresentado como:

[...] uma exigência curricular para a obtenção do diploma de bacharel em Serviço Social. Deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de indagações preferencialmente geradas a partir da experiência de estágio. Esse processo realiza-se dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmico-científicas. É elaborado sob a orientação de um professor e avaliado por uma banca examinadora. (MEC, 2007, p. 232).

Portanto, constitui uma etapa obrigatória para o curso de Serviço Social, por mais que o MEC tenha posto tal atividade sob ameaça, como vimos no 1º (primeiro) capítulo que, embora as Diretrizes Curriculares da ABEPSS tratem da obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso, ela é retirada da versão nas diretrizes curriculares regulamentadas pelo Ministério da Educação em 2001 (Parecer CNE/CES 492/2001). Entretanto, ele continua como importante atividade dos currículos nas escolas de Serviço Social, filiadas a ABEPSS e não temos informações de que alguma escola tenha abolido o TCC de seus requisitos para formação. Outro agravante desse problema consiste no não tratamento do assunto na Resolução CFESS nº 533, nem na Lei do Estágio, ou mesmo na Política Nacional de Estágio.

O Projeto Político-Pedagógico da UFPB foi elaborado de modo a garantir essa vinculação, de modo que o TCC resulta, prioritariamente, de um estudo programado e realizado durante o estágio, a partir de uma problemática de estudo

identificada e pesquisada no campo de estágio e como uma atividade dele. Nessa direção a programação curricular prever que o estudante esteja

[...] “livre”, nos últimos períodos do curso, de outras atividades para melhor se debruçar na sistematização de sua prática. A orientação do TCC deverá ser realizada pelo professor supervisor de estágio e/ou professor engajado em uma das linhas de pesquisa e extensão em que o aluno esteja inserido. (UFPB, 2003, p. 75-76).

Como percebemos nas duas citações acima do mesmo documento, o PPP/UFPB segue a lógica de apresentar o TCC como uma atividade vinculada ao Estágio. Apenas no anexo I, correspondente às “Normas de elaboração, avaliação e orientação do Trabalho de Conclusão do Curso”, aprovada pelo Colegiado do Curso de Graduação em Serviço Social da UFPB, é explicitada, em seu artigo 2º, a possibilidade de que o TCC possa ser realizado em outro espaço que não o estágio, como indicada nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

O TCC se caracterizará como um trabalho monográfico de sistematização do conhecimento resultante de indagações, preferencialmente geradas a partir das experiências de estágio no decorrer do curso, elaborado conforme normas de documentação estabelecidas pela ABNT. (UFPB, 2003, p. 145).

No que consiste ao conteúdo do TCC, o PPP/UFPB relaciona-o em grande parte ao estágio, o que gera uma contradição, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que se abre a possibilidade para que tal atividade seja desenvolvida em outro espaço, tenciona para que ele seja produzido no campo de estágio, até mesmo porque o orientador do projeto de pesquisa do TCC é o mesmo supervisor acadêmico do Estágio Supervisionado I, inclusive na mesma disciplina. Esse atrelamento relativo à temática não se configura um problema se a sobrecarga das atividades simultâneas do estágio e do TCC não prejudicarem uma a outra, quando os estagiários têm a possibilidade de escolher seus campos de estágio e quando existe uma estrutura que possibilite o desenvolvimento das duas importantes atividades, sem descaracterizar alguma delas.

Porém, na UFPB, o TCC resulta de uma pesquisa. Portanto, supõe o “Tratamento, análise e interpretação teórico-metodológica dos dados da pesquisa empírica. Estruturação metodológica do Trabalho de Conclusão de Curso. Socialização dos resultados” (UFPB, 2003, p. 119). Como vimos, a produção do TCC se inicia durante a prática do estágio, enquanto este é compreendido desde a

disciplina de “Introdução às Práticas” até “Estágio Supervisionado” (I e II) e “Metodologia do Trabalho Social” (I e II)³⁴, sendo esta última responsável ao mesmo tempo pela supervisão acadêmica e pelas primeiras orientações para o TCC. Essa condução acabou por atrelar, na mesma disciplina, duas complexas atividades: supervisionar o estágio e orientar toda construção do projeto e a pesquisa empírica para o TCC.

Já vimos anteriormente que existe uma disciplina específica para desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso, sendo, inclusive, esta a denominação dada no PPP/UFPB para a referida disciplina. Porém, inexiste uma disciplina com esse objetivo durante o período no qual o estudante está cursando o Estágio Supervisionado II, mesmo que o PPP seja claro ao afirmar que a elaboração do TCC inicia em etapa anterior ao último período no qual se insere a disciplina TCC, especialmente durante a prática do Estágio Supervisionado II, quando é elaborado o projeto de pesquisa.

2.3 O ESTÁGIO COMO ATIVIDADE DE EXTENSÃO E DE PESQUISA

Ainda que o estágio como parte do processo de aprendizagem seja bem definido em toda PNE, deparamos com dois elementos que ainda carecem de maior debate: a extensão universitária e a pesquisa como possibilidades de campo de estágio. Quanto à extensão, ainda que o debate seja muito sucinto, parece ser mais esclarecedor sobre as debilidades e os avanços que esse campo oferece, além de apontar alternativas muito lúcidas sobre o formato da extensão que possa configurar-se como espaço de estágio. Porém, nesse espaço, também identificamos condicionantes polêmicas. No caso da pesquisa como campo de estágio,

³⁴ A ementa das disciplinas de Metodologia do Trabalho Social segundo consta no PPP: Metodologia do Trabalho Social I – “A supervisão em serviço social. O estágio como espaço privilegiado para a aprendizagem na formação profissional. As relações sociais na instituição e natureza de seu projeto de Política Social. Aspectos ético-políticos da prática profissional. Instrumental técnico-operativo do processo de ensino-aprendizagem. Instituições onde se desenvolvem as políticas sociais e as metodologias do trabalho social. Inserção do Estágio na prática institucional ou social e o plano de supervisão.” (UFPB, 2003, p. 116); Metodologia do Trabalho Social II – “Instrumental teórico e técnico-operativo da prática; referencial teórico de mediação no conhecimento do objeto da prática e procedimentos práticos de intervenção, segundo a natureza da prática. Instrumentais de documentação, registro e encaminhamentos dos procedimentos profissionais. Instrumental técnico-operativo da prática (técnicas de intervenção individual e grupal). Os instrumentos (fichas, prontuários, pareceres, atas). Estudo analítico e intervenção prática no contexto social.” (UFPB, 2003, p. 118).

entendemos ser um tema ainda muito polêmico e muito fragilmente trabalhado na PNE.

Ao contrário das Diretrizes Curriculares, que apresenta a extensão e a iniciação científica como atividades complementares, a Lei 11.788 (lei do estágio), em seu artigo 2º, apresenta tanto a pesquisa como a extensão como possibilidades de serem campos de estágio: “§ 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio, em caso de previsão no projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2008).³⁵

A PNE abre a possibilidade da extensão como prática de estágio, mas antes apresenta como base de sustentação o debate político que envolve a prática no ensino superior:

Por meio do desenvolvimento articulado entre o tripé do ensino superior, objetiva-se reforçar o cumprimento do princípio universitário e a possibilidade da efetivação de uma formação crítica e de qualidade, capaz de articular teoria e prática, numa perspectiva de revisitar a função social da universidade que é produzir e socializar conhecimentos necessários e úteis à sociedade, tão desvirtuada no contexto de mercantilização e produtivismo acadêmico. (ABEPSS, 2010, p. 37).

É essa articulação entre teoria e prática, inerente ao Projeto Ético-Político da profissão, que possibilita tratar a extensão também como campo de estágio. Essa questão não contraria os princípios desse projeto, apenas diverge de uma questão organizativa das Diretrizes Curriculares, já que esta apresenta a extensão apenas como atividade complementar. Ao mesmo tempo está de acordo com a Lei do Estágio e com a PNE - instrumentos que o conjunto da categoria optou por trabalhar articulado ao Projeto Ético-Político do Serviço Social, na perspectiva de atualizar e aprimorar a dimensão formativa da profissão. Essa movimentação/articulação possibilita reconhecer o “mundo real”, na medida em que permite perceber os determinantes históricos e a realidade dos cursos de Serviço Social no País, como define os documentos da ABEPSS.

O **Estágio em Extensão** nos cursos de Serviço Social, historicamente, é desenvolvido como estratégia de aproximação da academia com a

³⁵ No caso do PPP/UFPB, a pesquisa e o estágio não obrigatório são apresentados como atividade complementar no corpo do texto, já a extensão universitária aparece linhas depois em um espaço bem restrito como disciplina complementar optativa, e como tal, sem necessidade de pré-requisitos. (UFPB, 2003).

realidade social, busca-se nessas experiências o aperfeiçoamento de práticas profissionais em campos diversificados, geralmente envolvendo atividades de ensino e pesquisa.

No caso particular da formação dos assistentes sociais, essa tem sido representativa no chamado ensino da prática e do desenvolvimento de metodologias participativas no processo de intervenção e investigação no Serviço Social. As atividades extensionistas servem ainda para dar maior flexibilidade e dinamicidade aos currículos (conforme Diretrizes Curriculares), com a prestação de serviços de excelência e do seu contato direto com a sociedade por meio dos núcleos temáticos de pesquisa e extensão [...] (ABEPSS, 2010, p. 38, negrito da PNE).

Considerando as crises, ou transformações, atuais da universidade como parte das grandes contradições do mundo capitalista, e buscando evitar que o estágio em extensão distancie-se das diretrizes do Projeto Ético-Político do Serviço Social, a PNE apresenta as seguintes orientações para caracterizar a extensão como campo de estágio:

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 socioinstitucional;
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. (ABEPSS, 2010, p. 39-40).

Entendemos que apenas o último tópico que acabamos de apresentar parece destoar do conjunto das orientações relativas à extensão como prática de estágio. Essa proibição de acúmulo de função precisa ser melhor esclarecida pela própria política, tendo em vista que as argumentações são insuficientes para dar sustentação à recomendação. Não nos são demonstradas as razões que justificariam os impedimentos ou impossibilidades de um professor, apto a desenvolver uma supervisão de campo, assumir também uma atribuição de supervisor acadêmico. Parece-nos racional que um professor que desenvolve uma atividade de extensão, ou de pesquisa, possa também desempenhar as duas atividades, até porque, sendo esse supervisor um assistente social, está apto a desenvolver tais atribuições. Dizer o contrário seria desconectar a teoria da prática, correndo o risco de cometer o mesmo equívoco dos que não percebem a função

pedagógica do supervisor de campo, que inclui conhecimentos e posturas teóricas, o que exige uma compreensão de que teoria e prática caminham juntas. Nesse caso – do professor assumir a supervisão de campo e acadêmica, diferente do que ocorre com o atrelamento entre TCC e o estágio, atividades de naturezas distintas - o objeto de intervenção é o mesmo: a prática do estágio.

Na mesma linha de compreensão da viabilidade do estágio no espaço da extensão, também acreditamos ser correto afirmar que a discussão sobre o estágio em pesquisa tem a importância, não apenas de contribuir para ampliar o debate, mas, sobretudo, para fazer com que essa temática seja tratada de forma substancial, considerando as experiências existentes.³⁶

Tratado como polêmica na PNE, o estágio em pesquisa é apresentado de forma ainda débil, não somente por ser abordado apenas em três parágrafos, mas pelos frágeis argumentos utilizados para chegar às conclusões fechadas e contrárias a essa prática. As argumentações da PNE são de que:

[...] a pesquisa se apresenta como eixo estruturante e transversal do processo de formação, devendo perpassar o trabalho profissional. O estágio supervisionado como atividade que agrega formação e exercício profissional precisa contemplar todas as dimensões do fazer profissional (teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa e investigativa). (ABEPSS, 2010, p. 40).

A citação acima não difere do entendimento de que a pesquisa, de acordo com a Lei que regulamenta a profissão, constitui uma das atribuições do exercício profissional, assim como converge na perspectiva apresentada nas Diretrizes Curriculares ao apresentar a pesquisa como uma das competências e habilidades técnico-operativas da profissão. Apesar de termos este entendimento no que diz respeito à relação entre a prática da pesquisa e a profissão de assistente social, não concordamos que a referida citação sirva de argumentação para o entendimento implícito na PNE de que o estágio em pesquisa não contempla essas dimensões acima descritas (teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa e investigativa), entendemos inclusive que os argumentos apresentados na PNE são frágeis para concluir que os estágios em pesquisa “[...] não podem ser caracterizadas como campo de estágio” (ABEPSS, 2010, p. 40).

³⁶ “Essa experiência do estágio em pesquisa não é isolado na UFPB. Essa dinâmica já aconteceu em algumas unidades acadêmicas: na PUC Rio; na URGs está abrindo agora; na PUC-RS já houve estágio em pesquisa, não temos informação se continua, na UFPE, também, já teve algumas experiências.” (Atual Coordenação do LEPS).

O PPP/UFPB, assim como não trata da possibilidade da extensão como estágio, também não o faz com relação à pesquisa. Sobre essa relação (extensão, pesquisa e estágio) o projeto político pedagógico afirma que:

Os professores supervisores deverão estar engajados em linhas de pesquisa e de extensão do Departamento de Serviço Social. O supervisor de campo deverá engajar-se em linhas de pesquisa e extensão do DSS, de acordo com os objetivos da instituição campo de estágio, devendo, juntamente com o supervisor pedagógico, orientar os alunos a desenvolverem projetos de pesquisa e extensão. (UFPB, 2003, P.73).

Vimos durante nossa pesquisa que não tem ocorrido o envolvimento dos supervisores de campo nas linhas de pesquisa da UFPB, sendo apenas no estágio em pesquisa - espaço no qual o supervisor desempenha as duas funções (a de supervisor de campo e acadêmico). Isso permite constatar a articulação entre o estágio e uma das linhas de pesquisa existentes no Departamento de Serviço Social da UFPB. A experiência do estágio em pesquisa está demonstrando constituir-se um espaço que favorece a aproximação entre os estudantes e a prática da pesquisa, e a UFPB tem uma boa experiência nesse sentido.

Detendo-nos às normatizações que compõem o Projeto Ético-Político da profissão, constatamos que a pesquisa sempre esteve presente. Destacamos alguns importantes trechos que normatizam ou direcionam o assunto, no Código de Ética dos Assistentes Sociais, nas Diretrizes Curriculares e na Lei de Regulamentação da Profissão. Vejamos o que diz o primeiro:

Artigo 2º - Constituem direitos do Assistente Social: [...] i. liberdade na realização de seus estudos e pesquisas, resguardados os direitos de participação de indivíduos ou grupos envolvidos em seus trabalhos [...] ; Artigo 5º - São deveres do Assistente Social nas suas relações com os usuários: [...] d. devolver as informações colhidas nos estudos e pesquisas aos usuários, no sentido de que estes possam usá-los para o fortalecimento dos seus interesses; e. informar à população usuária sobre a utilização de materiais de registro audiovisual e pesquisas a elas referentes e a forma de sistematização dos dados obtidos [...] (CFESS, 1993).

Já com relação às competências e habilidades técnico-operativas apresentadas pelas Diretrizes Curriculares na relação com a pesquisa, destacamos a recomendação de “[...] realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais [...]” (MEC, 2007, p. 228). O mesmo documento, em seus princípios da formação profissional, afirma a “[...] indissociabilidade das dimensões

de ensino, pesquisa e extensão [...]” (MEC, 2007, p. 229). Em sua lógica curricular, ainda no que envolve a pesquisa, as diretrizes apresentam no núcleo de fundamentos do trabalho profissional a pesquisa como um dos seus componentes.

Quando nos detemos à Lei de Regulamentação da Profissão sobre a pesquisa, destacamos:

Art. 4º Constituem competências do Assistente Social: [...] VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais; [...] Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social: I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; [...] V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto em nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; [...] VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social. (BRASIL, 1993).

Apesar de discordâncias pontuais com a PNE por ela não entender a pesquisa como um possível campo de estágio, entendemos que esse não seja motivo para desconsiderá-la, tendo em vista que consiste em um documento rico e fecundo na orientação de estágio, como já apresentamos no decorrer do nosso trabalho. Não acreditamos também, mesmo que pontualmente, que ela esteja em contradição com o Projeto Profissional, ao contrário, ela deve ser entendida como parte integrante desse Projeto.

Diferente dos avanços organizativos do estágio supervisionado apresentados pela PNE, assim como dos princípios que põe a prática do estágio na integralidade do currículo, acreditamos que o debate sobre estágio na extensão e na pesquisa ainda não apresentou a fecundidade necessária. Em nossa avaliação, foi precipitado o fechamento de posição na PNE sobre a pesquisa como campo de estágio, tendo em vista que o debate precisa avançar de forma mais substancial, considerando que as experiências se põe como inovadoras e não firam os princípios ético-políticos da profissão. Estes e outros elementos pertinentes ao desenvolvimento do estágio supervisionado foram investigados por este estudo, avaliando, mais especificamente, o desenvolvimento dessa prática de ensino na UFPB. Esses elementos constituem os desdobramentos apresentados no próximo capítulo.

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA UFPB

A análise do estágio supervisionado na UFPB, objeto desse capítulo, apoia-se nas Diretrizes Curriculares e nos princípios que regem a Política Nacional de Estágio (PNE), a partir dos quais é defendido que o estágio supervisionado obrigatório na formação acadêmica não pode ser compreendido enquanto uma disciplina isolada, mas como um momento especial da formação, no qual se articulam conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos. Tudo isso, a partir de um processo dialético, capaz de oferecer as condições necessárias a uma formação de qualidade. A análise parte da compreensão de que somente nessa perspectiva, a formação vincula-se efetivamente ao Projeto Ético-Político do Serviço Social, o qual entende que:

O estágio supervisionado no curso de Serviço Social apresenta como uma de suas premissas oportunizar ao (a) estudante o estabelecimento de relações mediatas entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão, bem como o reconhecimento do compromisso da ação profissional com as classes trabalhadoras, neste contexto político-econômico-cultural sob hegemonia do capital. (ABEPSS, 2010, p. 14).

De acordo com o proposto nas Diretrizes, nas estruturas curriculares dos cursos de Serviço Social, o estágio está associado aos núcleos de fundamentação da formação profissional. E com o propósito de avançar às recomendações das referidas diretrizes, a PNE sugere que os mesmos critérios de condução do estágio supervisionado obrigatório sejam adotados também na modalidade dos estágios não obrigatórios.

O estágio está presente no processo de formação profissional dos assistentes sociais desde os primórdios da profissão, entretanto, a discussão sobre essa temática só alcança seu amadurecimento, mais recentemente, nos debates da categoria, em meio à mobilização para elaboração e aprovação da Lei do Estágio em 2008.

Os dados da presente pesquisa nos demonstraram que o estágio supervisionado na UFPB está organizado como sugere a PNE, inscrito no PPP como disciplina específica e em consonância com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, estruturado como ação coletiva, na qual envolve diversos sujeitos – entre eles supervisores acadêmicos e de campo, estagiários e coordenador de estágio – e

instituições (campos de estágio e unidade de ensino), assim como é uma etapa da formação integrada ao currículo como um todo, seguindo a lógica dos núcleos de fundamentação da profissão.

O PPP busca integrar a prática de estágio aos núcleos de fundamentação da formação profissional, de modo a garantir o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional. Ainda que proposto nesse quadro de intenções, não significa que o estágio esteja sendo implementado de modo a atender plenamente as recomendações das diretrizes e da Política Nacional de Estágio, como veremos no decorrer da análise.

Além da PNE, o estágio em Serviço Social também deve observância à Resolução nº 533 do CFESS (2008) que regulamenta a supervisão direta do estágio em Serviço Social, tratando, entre outros aspectos, da necessidade e obrigatoriedade dos supervisores acadêmicos e de campo na prática de estágio. Em seu Art. 2º a Resolução determina que:

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. (CFESS, 2008).

Os aspectos aqui referenciados sobre o estágio, seja ele obrigatório ou não, representam mais que aspectos burocráticos e pedagógicos, tendo em vista que são também relativos ao direcionamento social da profissão. Como uma atividade obrigatória à formação profissional dos assistentes sociais, o estágio é estruturado, ao nível das diretrizes, considerando-se as dimensões ético-política, técnico-operativa e teórico-metodológica da formação profissional, assim como os demais princípios norteadores do Projeto Ético-Político do Serviço Social. Essa percepção nos levou a - antes de nos debruçarmos sobre os elementos burocráticos e pedagógicos do estágio - levantar outros dois elementos que julgamos centrais, tanto na formação profissional, quanto no cotidiano dos assistentes sociais. São eles: o entendimento que os supervisores possuem sobre o Projeto Ético-Político e o objeto de sua intervenção - a questão social.

3.1 AS PERSPECTIVAS DE COMPREENSÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL QUE ORIENTA O ESTÁGIO

Verificamos junto aos três segmentos de sujeitos participantes diretamente na prática do estágio supervisionado obrigatório – os supervisores acadêmicos e de campo e os estagiários - suas compreensões sobre o Projeto Ético-Político do Serviço Social e a credibilidade de cada um em sua efetivação nos espaços institucionais.

Esses segmentos apresentam tendências de opiniões que se diferenciaram no desenvolvimento das suas respostas, pois enquanto uns responderam de modo a apresentar a vinculação do Projeto Ético-Político do Serviço Social a um projeto societário, outros focaram em questões técnico-operativas sem desenvolver sobre essa vinculação. Mesmo que em menor número, ainda foi percebido, em nosso universo de pesquisa, os que não responderam às questões relativas ao Projeto (ou fizeram de forma evasiva).

Os dados coletados junto aos supervisores acadêmicos retomam um conjunto de aspectos já tratados nos capítulos anteriores desse estudo, sobretudo no que consiste à forma como o Projeto Ético-Político está disposto na Lei de Regulamentação da Profissão, no Código de Ética e nas Diretrizes Curriculares, abordando, inclusive, sobre a sua vinculação a um projeto societário capaz de eliminar a dominação, a exploração de raça, classe, etnia ou gênero. Sendo estes os princípios norteadores, “[...] não cabe ao Projeto Ético-Político contemporâneo posturas teóricas conservadoras presas aos pressupostos filosóficos cujo horizonte é a manutenção da ordem” (BRAZ, 2005).

Dentre as avaliações feitas por esses supervisores foram levantados aspectos relativos à natureza desfavorável da atual conjuntura para a consolidação do Projeto profissional, sobretudo porque o direcionamento indicado por este projeto - de enfrentamento à questão social, na perspectiva de fortalecimento dos interesses dos segmentos oprimidos e de emancipação da classe trabalhadora - contrapõe-se aos interesses do projeto das classes dominantes. Assim as conjunturas de reiteradas crises e tentativas de superação foram indicadas como desfavoráveis à direção indicada pela categoria em seu projeto profissional.

A compreensão de que o Projeto Ético-Político é uma construção histórico-social dos assistentes sociais, assim como a sua vinculação ao projeto societário da

classe trabalhadora, perpassa o conteúdo dos depoimentos de todos os professores entrevistados. Dentre estes, 25% dos pesquisados configuram uma tendência de posicionamento teórico-metodológica, a qual questiona a possibilidade de efetivação da dimensão “ética e política” do Projeto profissional, afirmando que “não existe ética no capitalismo”. Outra advertência levantada por este supervisor é de que o Projeto está mais próximo de um projeto societário, que de um projeto profissional, declarando que: *“Acredito na materialidade desse projeto se ele deixar de ser entendido como um projeto profissional, [e passar a ser compreendido] como de toda sociedade, dos movimentos sociais, nunca [uma atribuição de uma] profissão”* (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 04) ³⁷. Entender sua vinculação a um projeto societário não é confundir como função do Serviço Social a tarefa de transformar a sociedade, mas de articulação com os demais seguimentos que defendam os mesmos princípios do referido projeto, o que, por outro lado, não inviabiliza a materialidade do viés técnico-profissional do Projeto Ético-Político da profissão, muito menos a possibilidade de organização política da categoria.

[...] os projetos profissionais articulam-se com os projetos sociais enquanto programática e ideário, mas as condições de sua realização se particularizam em diversas estratégias, desde a construção de princípios e diretrizes orientadores da prática, passando pela definição de objetos de pesquisa e intervenção, até as estratégias coletivas de luta e resistência. (MOTA, 2009, p. 52).

Quanto à compreensão dos estudantes e supervisoras de campo sobre o Projeto Ético-Político, verificamos que os referidos entrevistados tiveram dificuldade para desenvolver suas respostas sobre esse o assunto.

Entre as profissionais supervisoras de campo, 37.5% (todos com pós-graduação na área de Serviço Social) teceram alguns comentários sobre o Projeto Ético-Político de modo a não limitarem-no ao seu viés técnico-operativo, como demonstram uma de suas declarações dizendo que: *“Primeiro, eu aceito. Embora eu não o discuta profundamente, porque ele é muito marxista e eu não tenho profundidade nesse assunto.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 04). Outra supervisora declara que:

³⁷ As informações verbais coletadas durante as entrevistas da nossa pesquisa de mestrado estão, no decorrer do trabalho, em itálico, e acompanhadas da denominação do sujeito responsável pelas informações.

A sensação é como se a gente estivesse remando contra a maré. Porque, por um lado, a gente tem toda essa proposta, essa visão crítica da sociedade capitalista, de instituição e consolidação de direitos, da cidadania, da liberdade e da democracia, bem como dos valores éticos e políticos que, hoje, estão sendo extremamente afetados por essa política neoliberal, que é uma questão maior. (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 06).

Outra supervisora declara ainda que:

Eu acho que o Projeto é importante, mas acho que ele traz diretrizes que não se restringem à profissão. É bem amplo. Acho que ele vem reafirmar posição, princípios mais amplos, como democracia, e que as pessoas, a sociedade em si, devem tomar como modelo de vida. Eu acho que o código é bem vasto, traz princípios de respeito à liberdade e às várias formas de crença, traz uma visão ampla de modelo de sociedade mais justa, igualitária, fraterna. (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 07).

Essas profissionais identificam aspectos fundamentais do Projeto Ético-Político, como: a perspectiva crítica, os princípios que o compõem, a crítica à sociedade capitalista e o posicionamento a favor de uma sociedade sem classes.

As demais supervisoras de campo (62,5%), embora tenham demonstrado saber da existência do Projeto, não conseguem desenvolver suas respostas, a exemplo do depoimento a seguir: *“Eu não trabalhava essa parte, quem trabalhava era nossa colega que já foi, inclusive, do CRESS.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 08).

Ao responderem sobre a concretização desse Projeto, constatamos que - com exceção de uma supervisora de campo (correspondente a 12,5% da amostra) - que comenta sobre a necessidade do fim da sociedade de classes e que essa é uma tarefa para além de uma categoria profissional, os demais 87,5% dos entrevistados desse segmento limitaram-se a comentar sobre o campo das políticas sociais, de suas atividades profissionais ou ainda se limitaram, de imediato, ao cotidiano da profissão na divisão social e técnica do trabalho. Elas não possuem envolvimento nas atividades coletivas, nem levantaram questionamentos sobre a ordem social dominante.

As opiniões dos estagiários sobre a compreensão que têm sobre o Projeto Ético-Político e sobre a sua viabilidade nos pôs algumas dificuldades de análise, tanto pelas dificuldades de formulação de suas respostas, quanto pela diversidade de tendências diferenciadas das opiniões expressas. Ainda assim, esses nos pareceram ser os depoimentos mais reveladores no que diz respeito ao Projeto

Ético-Político do Serviço Social, sobretudo porque cada um deles consegue fazer perceber aspectos importantes desse Projeto, apesar da maioria tratar do assunto de forma fragmentada.

Sobre a compreensão do Projeto Ético-Político, 10% dos estagiários disseram não saber responder nada sobre ele, enquanto 55% respondem vagamente sobre essa questão, dos quais 15% afirmaram ser “o norte ético da profissão” e outros 40% disseram apenas ser “uma diretriz para profissão”, porém nenhum desses conseguem desenvolver sobre o assunto.

Os demais 35%³⁸ dos estudantes entrevistados atribuíram ao Projeto Ético-Político do Serviço Social uma perspectiva mais ampla, 30% especificando-o enquanto um projeto profissional vinculado ao projeto societário da classe trabalhadora e 5% voltado à garantia da cidadania dos usuários. No primeiro grupo, as respostas além de apresentarem essa amplitude do Projeto profissional, voltaram sua atenção também para um outro aspecto da formação. Muitos depoimentos de estagiários condicionaram os níveis de aprendizado do conhecimento profissional à capacidade do professor que os ministra. Além disso, os estudantes ainda alegaram ter contato com Projeto Ético-Político da profissão muito tardiamente.

Ao investigarmos junto aos estagiários sobre a viabilidade de implementação, em seu campo de estágio, de uma prática referenciada no Projeto Profissional, 15% dos estagiários não se limitaram à viabilidade de sua perspectiva técnico-operativo, mas à materialidade desse projeto possível com a organização política dos assistentes sociais e de sua atuação junto às lutas sociais, enquanto entre os demais 60% dos estudantes entrevistados, sem fazer referência a sua vinculação a um projeto societário: 20% afirmam que sua concretização é possível a partir do momento em que, no campo de estágio, é garantido o direito dos usuários; 5% dizem que quando os usuários conseguem ter suas demandas respondidas; 35% quando cada profissional atua tendo por parâmetros as diretrizes da profissão. A última tendência, referente à 15% dos estudantes, responderam vagamente como sendo possível “a depender de cada profissional”, estes desenvolvem suas respostas de forma restrita, limitando a compreensão do Projeto ao campo da técnica e da atuação individual e, por fim, 10% não souberam responder.

³⁸ Entre estes, 60% tinham como campo de estágio um setor de pesquisa e os outros 40%, embora não tenha feito estágio em espaço de pesquisa, participavam de outros setores de pesquisas da Universidade.

Percebe-se que mesmo entre os 35% dos estudantes que apresentaram seus entendimentos sobre Projeto Ético-Político da profissão em uma perspectiva mais ampla, relacionando-o a um projeto societário, alguns, ao tratarem da concretização do Projeto, limitam-no ao que concerne ao fazer profissional: *“Garante a partir do momento que eu tento fazer com que esse usuário acesse os seus direitos, acesse o que lhe é garantido”* (ESTAGIÁRIO Nº 05). Nesse sentido, limitam suas opiniões aos aspectos técnico-operativos do Projeto, ignorando, ou pondo momentaneamente de lado, a sua vinculação a um projeto societário.

Por outro lado, 5% dos estudantes que deram respostas evasivas sobre o Projeto, ao tratar de sua concretização, apontam para a necessidade de participação dos profissionais, numa perspectiva para além do campo profissional:

Acho que o assistente social, no seu espaço de trabalho, está buscando essa construção mais democrática em todos os aspectos. A gente tem se engajado em lutas políticas, não como assistente social, mas como cidadão. Então, acho que a gente pode caminhar no sentido dessa construção. (ESTAGIÁRIO Nº 04).

A fragilidade dessa relação entre parte dos estudantes e o conhecimento sobre o Projeto Ético-Político possui efeito direto na prática de estágio e na perspectiva de análise apresentada pela ABEPSS sobre essa etapa da formação e seus princípios:

Além dos valores ético-políticos profissionais, outros princípios devem nortear a realização do estágio no Serviço Social, na perspectiva de preservar importantes dimensões do processo formativo. (ABEPSS, 2010, p. 13).

Dentre estes princípios a PNE aponta: a “indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa”; “articulação entre Formação e Exercício Profissional”; “indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo”; “articulação entre universidade e sociedade”; “unidade teoria-prática”; “interdisciplinaridade”; e “articulação entre ensino pesquisa e extensão.” (ABEPSS, 2010, p. 13-14). Esses oito princípios são apresentados de forma articulada no âmbito do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

O estágio não se limita a uma mera obrigatoriedade, ele constitui um espaço de desenvolvimento de capacidades e competências, pautado em princípios como a democracia e a liberdade, de fundamental importância, na prática do Serviço Social.

Na discussão que originou a PNE, a democracia se expressa na participação coletiva de assistentes sociais e estudantes, nas diversas unidades de ensino.

Entendemos que a articulação entre assistentes sociais e estudantes, principalmente por meio das entidades da categoria, em especial o Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO, foi de fundamental importância para construção e consolidação do Projeto Ético-Político. Construído nesse patamar, o projeto não poderia constituir-se como uma mera imposição normativa. Nessa mesma perspectiva, a implementação da PNE supõe ser realizada a partir de uma articulação entre estudantes e profissionais.

No que concerne a esse aspecto da articulação, constatamos em nossa pesquisa ser um dos eixos mais frágeis do processo de formação, tendo em vista que apenas 02 entrevistados, entre 04 supervisores acadêmicos, 08 supervisoras de campo e 20 estudantes afirmam conhecer e participar do movimento de articulação para debater sobre a política de estágio em Serviço Social. Entre os supervisores acadêmicos, existe um que afirma não conhecer os espaços de articulação (em nível regional ou nacional) e outro que afirma saber da existência, mas não participar.

A totalidade das supervisoras de campo entrevistadas afirmou não ter conhecimento de qualquer articulação entre assistentes sociais para debater a política de estágio. Ainda assim, duas entrevistadas destacaram a importância das reuniões organizadas pelo LEPS, no início de cada semestre, de estagiários, como um momento coletivo de articulação para introdução do estagiário no campo.

Quanto à articulação entre os estudantes na organização do estágio, 25% dizem existir alguma articulação entre os estudantes e apenas um deles cita o Centro Acadêmico como um dos espaços dessa articulação. Não houve nenhuma indicação da articulação dos estudantes de Serviço Social da UFPB com a ENESSO, com a representação estudantil da ABEPSS, ou outras entidades mais gerais como União Nacional dos Estudantes (UNE) ou Diretório Central dos Estudantes (DCE). Outros três estudantes entrevistados que responderam positivamente referem-se à reunião de apresentação dos campos de estágio e a Oficina Local organizada pelo LEPS em preparação à Oficina Regional, ocorrida em 2009 para construção da Política Nacional de Estágio como sendo momentos de articulações.

No depoimento dos demais estudantes, 75% do total de entrevistados afirmaram não existir ou não saber da existência de espaço de articulação para

debate dessa temática. As ações de apresentação dos campos de estágio pelo LEPS são sempre lembradas por esse grupo de estudantes, ainda que não sejam reconhecidas por eles como formas de articulação desse segmento, o que de fato não são.

Apesar da fragilidade da organização para o processo de articulação e debate da política de estágio, todos alertam para a importância e necessidade de articular os sujeitos envolvidos na prática de estágio em busca de aprimorar essa prática.

Diante da importância dos espaços de articulação para prática do estágio supervisionado, a PNE propõe a criação dos fóruns de supervisores como um mecanismo fundamental. Essa alternativa é lembrada pela representação do LEPS durante entrevista:

Olha, a gente está tendo algumas reuniões com o Conselho Regional de Serviço Social para tentar construir um seminário regional de Supervisores. Esse evento tanto aglutinaria Supervisores de Campo, Coordenadores de Estágio das instituições públicas, privadas, como dos cursos à distância da Paraíba. A última reunião ia ser agora, dia quatorze, mas teve que ser adiada. Mas é possível que esse seminário seja realizado em agosto [2010]. Será, inicialmente, para Coordenadores, Supervisores de Campo, Supervisores Acadêmicos, o CRESS e, também, aberto a alunos de estágio que queiram participar, principalmente as representações estudantis, D.A.s, DCE's. Nessa ocasião serão realizados alguns debates sobre a Política Nacional, com o objetivo de tentar formar, em cada instituição dessas, um fórum de Supervisores. (ATUAL COORDENAÇÃO DO LEPS).³⁹

Apesar da importância da iniciativa acima referida, a qual também vem sendo realizada em outros estados, é importante destacar que as articulações e mobilizações para construção do fórum, que deveria ter acontecido em agosto de 2010, não teve continuidade até o final da nossa dissertação. Pelo que se observa hoje, a articulação entre os sujeitos envolvidos na prática do estágio deve ser reiniciada, tendo em vista a importância na condução da política de estágio. Uma das dificuldades atuais é o fato de que o Conselho Regional de Serviço Social da Paraíba (CRESS/PB), um dos atores institucionais participantes do movimento de articulação, passa por um processo eleitoral neste segundo semestre de 2011.

A representação do CRESS/PB declara em entrevista ter participado do processo de articulação em âmbito nacional para debater o estágio em Serviço Social, tendo a ABEPSS e o CFESS como espaços de mobilização nacional e instâncias promotoras do debate e da articulação da Política Nacional de Estágio.

³⁹ Representante da Coordenação do LEPS no período da realização da nossa pesquisa de mestrado.

Porém, a entidade embora reconheça que ainda se mantém distante da base do conselho, declara participar das atividades de construção da política, inclusive do Grupo de Trabalho de Formação Profissional Nacional e da Comissão de Fiscalização (COFI) regional e nacional, como espaços de articulação para acompanhar a prática do estágio.

Vimos que o Projeto Ético-Político do Serviço Social é uma construção histórico-política resultante da articulação dos assistentes sociais em parceria com os movimentos sociais e políticos mais amplos da sociedade. Vimos também que esse processo de articulação é fator preponderante na construção coletiva e em constante disputa desse Projeto. Percebemos, entretanto, em nosso estudo, que esse processo político dos assistentes sociais, em âmbito local, encontra-se fragilizado, o que representa um recuo na dimensão político-organizativa da profissão, este com impacto na dimensão formativa e prática profissional.

3.2 AS PERSPECTIVAS DE COMPREENSÃO DA QUESTÃO SOCIAL QUE ORIENTA O ESTÁGIO

Nos moldes do Projeto Ético-Político do Serviço Social, é impossível tratar o Serviço Social separadamente da questão social, como vimos nos capítulos anteriores. Nas Diretrizes, assim como na compreensão da maioria dos que defendem o atual Projeto profissional, a questão social é entendida “[...] como manifestação das desigualdades inerentes às relações capitalistas de produção [...]” (MOTA, 2009, p. 35). Nas Diretrizes Curriculares, a questão social, em suas mais diversas expressões, é apresentada como foco de atuação dos assistentes sociais.

Tomar a questão social como central é assumir um caminho teórico-metodológico que permite apreender as particularidades das demandas e respostas profissionais na dinâmica da realidade e não sobre ela. (ABESS, 2008, p. 159).

Diante da importância desse debate buscamos saber junto aos supervisores de campo e acadêmico, participantes da nossa pesquisa, como a questão social se expressa no seu espaço de atuação profissional e que desafios impõe a essa

prática; quanto aos estudantes participantes da pesquisa, perguntamos quais os reflexos da questão social em seu campo de estágio.

3.2.1 A PERSPECTIVA DAS SUPERVISORAS DE CAMPO SOBRE A QUESTÃO SOCIAL

Ao tratarmos da questão social junto aos supervisores de campo, apresentamos as questões sobre essa temática em dois focos: como ela se expressa e quais os desafios postos no campo de atuação profissional. Aqui duas tendências foram identificadas nas respostas: a primeira formada por um grupo que apresentou dificuldade em desenvolver sobre as expressões da questão social, limitando-se a tratar dos desafios postos à prática ou respondendo vagamente; a segunda, formada pelo grupo que responde ambas as questões, parte deles advertindo, inclusive, para a vinculação do Projeto profissional a um projeto societário de transformação social.

No primeiro grupo, 25% dos supervisores de campo entrevistados tiveram dificuldade para abordar a temática, respondendo vagamente nossas questões, como percebe-se nos seguintes depoimentos: *“Eu posso dizer que a gente faz um trabalho muito em conjunto. Então, assim, eu imagino que o social daqui é visto de uma forma diferente”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 02); *“Bom, assim, a gente tenta responder como a gente pode. Porque, você sabe que, hoje em dia, a questão social é meio complicada”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 05). Percebe-se nos dois depoimentos que a dificuldade em elaborar respostas sobre a questão social impediu os entrevistados de desenvolverem sobre as expressões ou os desafios postos pela questão social à prática profissional.

Ainda no primeiro grupo, entre os que abordaram apenas sobre os desafios postos pela questão social à prática profissional, 37.5% das supervisoras, apesar de não desenvolverem a temática em nível da abstração mais elevado, tratam das expressões da questão social nas respectivas áreas de atuação sem maiores dificuldades. Nesse sentido, elas tratam corretamente da questão social ao nível do real concreto. Vejamos alguns dos desafios apresentados: *“Como assistente social o desafio é lidar com a violência doméstica, o retorno dos filhos adultos pra dentro de casa, as drogas.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 08); *“O desafio é a gente orientar*

esses usuários, informá-lo dos direitos que eles possuem, dos direitos sociais que, muitas vezes, eles têm, mas desconhecem totalmente.” (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 03); *“Eu acho que um dos desafios é essa correlação de instituição e usuário, a questão da rede, da própria rede de proteção, do funcionamento dessa rede. A gente, às vezes, se sente impotente.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 01).

Em caminho oposto, 37.5% das supervisoras de campo que seguiram a segunda tendência (todas com pós-graduação) tratam da temática de modo a aproximá-la das Diretrizes Curriculares. Elas situam suas respostas no contexto da sociedade de classes e apresentam os desafios impostos à prática profissional nesse contexto, fato identificado no seguinte depoimento: *“A raiz mesmo do problema, é a questão social, que vem de muito tempo, e é agravada com esse acirramento do capitalismo.”* (Supervisora de Campo Nº 06). Tal entendimento possibilita compreender a atuação profissional em uma perspectiva de totalidade, entendendo as debilidades inerentes às diversas expressões da questão social, como decorrentes das diferenças entre as classes sociais. E ao mesmo tempo perceber a importância e necessidade da luta política, ou seja, uma organização para além do fazer profissional, como afirma a mesma supervisora referindo-se a necessidade de articulação para realização da luta social: *“um movimento geral de articulação mesmo dos movimentos de trabalhadores”*.

3.2.2 A PERSPECTIVA DOS SUPERVISORES ACADÊMICOS SOBRE A QUESTÃO SOCIAL

Os supervisores acadêmicos são diretos em suas respostas sobre a questão social. Tratam desta dentro das contradições inerentes à sociedade de classe, tratando-as a partir de suas várias expressões. Na amplitude das contradições de uma sociedade de classes, os supervisores acadêmicos focaram suas declarações sobre os desafios postos pela questão social à sua prática profissional no âmbito da universidade, porém, cada um deles focou aspectos diferenciados das expressões da questão social.

No segmento em análise, 50% optaram por focar suas declarações em questões mais amplas: seja no mercado de trabalho e sua ingerência na formação profissional; na desqualificação da universidade pública, exemplo do REUNI, que

amplia as vagas nas universidades sem garantir as devidas condições de trabalho aos professores ou de assistência aos estudantes; ou ainda, a ampliação do ensino privado e à distância. Todos esses aspectos são apresentados como grandes desafios impostos pelas contradições da sociedade de classe nos seus espaços de atuação profissional.

Optando por trazer questões regionais e pontuais da universidade, 25% focaram o perfil do alunado:

A Paraíba é o terceiro estado no ranking do analfabetismo funcional. Então, a gente avalia as condições da população desse estado, dessa cidade e do próprio aluno, que aparece pra gente dessa maneira, fragilizado em sua formação básica. Outras dificuldades que eles enfrentam pra cumprir as tarefas é o fato de estagiar, trabalhar e, ao mesmo tempo, estudar. A gente também tem intenso contato com esse tipo de estudante pauperizado e em condições precárias de trabalho. Nossa condição de trabalho enquanto assistente social também é precária. E você tem diante de si essa questão social que se expressa de várias maneiras: na violência, na saúde, na educação, na questão cultural, de várias maneiras essa questão social aparece para nós enquanto professores. (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 02).

Por fim, outros 25% focaram em questões do cotidiano da organização institucional (do Departamento de Serviço Social da UFPB) e, de uma forma objetiva, apontaram os efeitos do desmonte do ensino público, no cotidiano dos professores, exemplificado pela falta de estrutura e de pessoal que inviabilizam o melhor desempenho das atividades docentes.

3.2.3 A PERSPECTIVA DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE A QUESTÃO SOCIAL

Inicialmente também constatamos a dificuldade dos alunos para se expressarem sobre os reflexos da questão social na prática do Estágio, como demonstra o depoimento: *“No meu estágio, né? Quais os reflexos da questão social? Deixa eu só entender mais um pouquinho. Quais os reflexos da questão social em estágio supervisionado? Deixa eu ver se consigo entender [silêncio] Tu me ajuda, né?”* (ESTAGIÁRIO Nº 20).

A dificuldade de expressão parece estar relacionada a uma debilidade no conhecimento da temática, o que podemos observar no depoimento de outro estudante: *“Eu acho que a questão social se reflete no seu... Como é que eu digo? [pausa] - Eu acho que a violência é o final mesmo. É a consequência maior da*

questão social” (Estagiário Nº 15). O depoimento denota uma fragilidade de conhecimento do debate, havendo, portanto, dificuldade para entender os problemas singulares como expressões da questão social. Falando sobre essas dificuldades de entendimento da questão social Mota comenta que:

Ocorre um verdadeiro transformismo [...] nos conteúdos que informam a questão social, passando a mesma a adquirir novos significados, tais como: questão social como exclusão; questão social como objeto da política social; questão social como ausência de cidadania e direitos sociais; questão social como desemprego. (MOTA, 2009, p. 51).

A afirmação da autora nos demonstra as diferentes interpretações, quase sempre equivocadas, sobre a questão social. Entendemos que esse transformismo, e a não assimilação do debate, contribui para debilitar a compreensão dos estudantes sobre questão social.

Contudo, 25% dos estudantes apresentaram menos dificuldade em suas respostas sobre a questão social, indo além das suas expressões e tratando de alguns aspectos relacionados a sua essência, como percebe-se nas declarações do estagiário 05: *“A questão social, que é gerada a partir desse conflito entre capital e trabalho, ela nunca mudou, ou seja, não há uma nova questão social, mas sim, novas expressões desse conflito que começou há muito tempo atrás.”* (ESTAGIÁRIO Nº 05). E o estagiário 09 acrescenta:

Os reflexos da questão social, eu diria que se dá na própria realidade em que a Universidade se insere. A Universidade, que hoje em dia está inserida na realidade do Neoliberalismo, do enxugamento dos recursos humanos e materiais. Ver isso é muito importante para nosso aprendizado. (ESTAGIÁRIO Nº 09).

Os 25% dos estudantes acima referidos, em sua totalidade, participavam de grupos de pesquisa na Universidade, espaços nos quais discutem sobre a questão social com certa continuidade.

Apenas 5% dos estudantes entrevistados disseram, secamente, que não sabiam como responder essa pergunta, e outros 5%, mesmo apresentando fragilidades, lembram dos determinantes das relações econômicas sobre a questão social antes de tratar dos seus reflexos no campo de estágio. Os demais – 65% dos entrevistados - imediatamente ou após alguns esclarecimentos, respondem sobre os reflexos da questão social em seu campo de estágio (uns com mais dificuldades que

outros) tratando a questão social por suas expressões fragmentadas e isoladamente como “questões sociais”, nesses casos referindo-se aos problemas sociais.

3.3 O ESTÁGIO NA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Buscamos saber um pouco mais sobre a relação entre teoria e prática. Sobre esse elemento, vimos ainda no capítulo anterior que o PPP/UFPB está referenciado no princípio da integralidade do conteúdo do processo de formação e estruturado a partir dos núcleos de fundamentação, delimitados nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, estando o estágio ancorado no núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Examinando a percepção dos sujeitos envolvidos nessa prática sobre as disciplinas do curso, constatamos que todos os estudantes afirmaram ter concluído as disciplinas obrigatórias, restando apenas o Estágio Supervisionado II e Metodologia do Trabalho Social II. Entretanto, para complementar a carga horária exigida pelo curso, 85% desses estudantes estavam matriculados também em disciplina optativa, sendo as mais citadas: Serviço Social e Trabalho Jurídico e Política de Educação e Serviço Social, ofertadas naquele semestre. Além dessas disciplinas, alguns ainda estavam cursando as disciplinas de políticas sociais, como: Política da Previdência; Política da Criança e Adolescente; Questão Urbana e Moradia; Pobreza, Exclusão e Serviço Social; e Educação Física. Dentre os critérios apresentados para a escolha das disciplinas constavam: a temática do TCC ou o interesse em conhecer determinadas áreas específicas, ou seja, o interesse em desenvolver a dimensão técnico-operativa da formação profissional.

Verificando a contribuição das disciplinas do curso para a prática do estágio, constatamos, segundo depoimentos de todos os estudantes, que elas contribuem, destacando, ainda, a posição de uma minoria que ressaltou a importância das disciplinas de Fundamentos, alguns destes fazendo maior referência à contribuição dos professores do que propriamente aos programas das disciplinas – ao modo como o conteúdo é dado e não como é estruturado no programa da disciplina. Ainda sobre a importância das disciplinas, a maioria dos estagiários entrevistados indicou a contribuição das disciplinas de políticas e daquelas mais voltadas para conteúdos técnico-operativos que davam conta de aspectos inerentes às especificidades dos campos de estágio. Os depoimentos, a seguir, ilustram esse posicionamento: “Como

estou estagiando na Saúde, a “Política de Saúde” também teve uma maior contribuição. “Introdução às Práticas Sociais” também teve uma grande contribuição.” (ESTAGIÁRIO Nº 11); *“Por exemplo, a disciplina sobre Assistência, caso eu não estivesse cursado, estaria perdida no meu campo de estágio. Porque lá é pura assistência.”* (ESTAGIÁRIO Nº 13).

Quanto aos problemas relacionados às disciplinas, a falta de regularidade na oferta das disciplinas optativas foi levantada expressamente por um estudante, que alegava o fato de estar terminando os créditos eletivos com atraso, segundo ele: *“no início do curso, não tinha como escolher as disciplinas de sua preferência. Era a Coordenadora quem determinava a disciplina optativa de cada semestre.”* (ESTAGIÁRIO Nº 15). Mesmo citado apenas por um estudante, pudemos observar essa dificuldade ao pesquisar o elenco de disciplinas cursadas durante o Estágio II, na ocasião constatamos que: embora no currículo esteja previsto uma variedade de disciplinas optativas, muitas delas só foram ofertadas no semestre pesquisado. Entre os problemas decorrentes dessa oferta limitada e tardia das disciplinas optativas, destacamos: a inviabilização da possibilidade dos estudantes cursarem um número maior de cadeiras, o que distanciou o estudante de disciplinas de conteúdos mais operacionais, que poderia aproximá-los da prática antes do início do estágio; a afirmação de que algumas disciplinas não contribuíram como poderiam para um maior aprofundamento do conteúdo da prática e do objeto de estudo de cada aluno para a elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Ao tratar da relação entre o estágio e as disciplinas do curso de Serviço Social da UFPB com os supervisores de campo, 75% destes afirmam perceber uma importante articulação das disciplinas com a prática de estágio dos estudantes, seja de uma forma mais geral - inerente à relação mais ampla da profissão com as diversas políticas públicas inseridas em uma conjuntura política - seja em ações mais específicas do fazer profissional cotidiano. A maioria destes supervisores de campo tem dado maior atenção a essa relação mais específica, apontando disciplinas que oferecem conteúdos mais específicos como os instrumentos da prática: *“Agora mesmo, uma das estagiárias está pagando uma disciplina que aborda sobre laudos e pareceres. Foi bem importante, porque ela trouxe outra visão. Algumas disciplinas vêm ajudando no campo de estágio.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 02).

Outra entrevistada declarou perceber a relação entre a escola e o estágio dizendo: *“Inclusive, agora o atual supervisor [acadêmico] daqui, ficou de me mandar uns textos. Porque a gente pede o que o aluno está estudando na sala de aula. Ela “manda pra gente, pra gente acompanhar.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 04).

Em uma posição contrária, 25% das supervisoras de campo respondem não perceber a importância das disciplinas na prática de estágio e, seguindo uma mesma linha de raciocínio no decorrer de sua entrevista, demonstram manter distância em relação à teoria e apresenta descontentamento com a universidade, como afirma uma delas: *“Colocam tantas coisas pra elas na teoria que, quando elas chegam aqui, ficam meio perdidas na prática. Não sei, acho as estagiárias um pouco perdidas nessa questão.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 05).

No caso dos supervisores acadêmicos, a compreensão demonstrada sobre a relação entre as disciplinas do curso e o estágio supervisionado segue argumentos diferenciados dos apresentados por estagiários e supervisoras de campo. Os professores não se limitam a nomear as disciplinas mais voltadas para um ou outro campo de estágio, também não limitam suas respostas a disciplinas de conteúdo mais técnico-operacionais. Eles elencam disciplinas as mais variadas, do curso como um todo, na perspectiva da integralidade apresentada no PPP. Um deles chama a atenção para uma questão fundamental e necessária ao melhor desenvolvimento do curso ao responder sobre a relação entre as disciplinas e a prática do estágio - a coerência metodológica:

Todas as disciplinas que são orientadas pelo mesmo pensamento teórico contribuem. Então, eu diria que, no final das contas, todas [disciplinas] contribuem. Umas contribuem para garantir essa relação e outras contribuem para aprofundar as discussões. (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 04).

Esse entrevistado, não apenas pelo depoimento acima, mas pelo direcionamento geral das respostas de todas as questões da sua entrevista, apresenta a necessidade de garantir que o curso possua uma orientação estruturada entre as disciplinas, permitindo um debate entre as diferentes formas de pensamento, mas seguindo um eixo norteador.

Os supervisores acadêmicos ainda destacaram dois outros aspectos: a necessidade do Departamento de Serviço Social superar a falta de articulação entre as disciplinas com conteúdos sequenciados; e a contribuição das disciplinas no

estabelecimento da relação entre a teoria e a prática. Este último aspecto é significativo em nosso estudo, tendo em vista que todos os supervisores, de campo ou acadêmico, acreditam que a prática do estágio pode se consolidar como uma práxis criativa, dependendo do potencial dos estagiários – do perfil questionador da juventude, e do domínio de mediações teóricas e políticas capazes de construir a relação entre o campo de estágio e a academia.

Tratando da relação teoria/prática, no âmbito da razão moderna e da racionalidade do pensamento dialético, Yolanda Guerra dá uma grande contribuição ao Serviço Social quando afirma que:

[...] somente a concepção da práxis enquanto materialização da razão e esta constituída, constituinte e constitutiva do processo histórico, pode balizar adequadamente a relação materialidade/instrumentalidade, teoria/prática e a racionalidade que daí deriva. (GUERRA, 1995, p. 184).

Sobre essa relação entre teoria e prática, ao entrevistarmos os supervisores acadêmicos, constatamos que 100% afirmam ser possível relacionar teoria e prática no campo de estágio, bem como desenvolver uma práxis criativa nesse espaço, ainda que 50% destes fazem ponderações sobre essa possibilidade e um ainda apresenta limitações de ordem institucional, como no depoimento a seguir:

Em algumas instituições sim [é possível o exercício de uma práxis criativa] em algumas não. Em algumas eles [os estagiários] são meio que podados. Às vezes, nem pelo profissional, mas pela própria instituição. Às vezes, também pelo profissional. (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 03).

Outro apresenta as debilidades que percebe na prática do estágio não supervisionado questionando:

Como desenvolver uma práxis criativa no estágio, se não há possibilidade de nada de criativo no espaço institucional? Elas chegam na supervisão sofridas, dizendo como são limitadas simplesmente por fazer uma observação crítica com relação a determinadas posições dentro das instituições. (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 04).

Entre os supervisores de campo, apesar de 100% responderem que é possível relacionar teoria e prática em seu campo de atuação, suas respostas seguem tendências diferentes. A primeira tendência, representada por 37.5% dos supervisores de campo entrevistados, aponta dificuldade nesse processo, afirmando

nem sempre ser algo possível de ser realizado. Elas quase não elaboram as respostas sobre o assunto ou as dedicam ao tratamento das dificuldades imediatas, como percebemos na declaração:

Assim, eu procuro, mas eu acredito que é tão complicada essa questão da teoria junto com a prática, é tão difícil isso, fazer esse embate. Por mais que eu tente, que eu procure trazer algumas coisas da academia para a minha prática, eu não faço isso com muita facilidade. (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 01).

Na mesma linha de pensamento acima, seguem as declarações: “*É, de certa forma, a gente fala muito. Em teoria é bem diferente. Mas há momentos em que a gente tem que relacionar.*” (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 03); “*Sim, tem momentos que sim.*” (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 05).

A segunda tendência, também representada por 37.5% dos entrevistados, são os que tratam da relação teoria-prática, relacionando-a de forma direta ao seu fazer profissional. Eles dizem procurar fundamentar sua intervenção, seja na execução, seja no planejamento das atividades:

É possível fazer a relação teoria prática. Na medida do possível, a gente vai relacionando. ‘Aquele conhecimento de economia que a gente se pergunta ‘pra que eu estou estudando isso?’’. Pra entender um ‘simples’ caso. Pra entender, porque a gente trabalha o serviço público, com Prefeitura, Estado, remédio, lei, alimentos, transporte. Então, a gente faz, procura fazer essa relação sempre. (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 04).

Seguindo na mesma fundamentação, declara outra supervisora:

A teoria serve como luz. Como luz pra compreender os fenômenos, compreender os processos. E esses processos não se dão no mundo das ideias, esses processos se dão na intervenção. Eu acho que a teoria serve pra entender essa intervenção, como as coisas acontecem. (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 07).

As demais 25% das supervisoras de campo expressam as dificuldades impostas pelo cotidiano e apresentam a contribuição dos estagiários na relação teoria e prática no campo de estágio, nas atribuições que os estagiários assumem, fazendo a conexão entre a universidade e o campo de estágio:

Na verdade, na medida em que a gente vai pra prática, a gente fica sobrecarregada com a prática e esquece um pouquinho da teoria. E as estagiárias fizeram com que a gente discuta sobre algum tema. A gente

está trazendo sempre algumas teorias que a gente está discutindo.
(SUPERVISORA DE CAMPO Nº 02).

No que diz respeito aos estagiários, 15% (três) dizem não existir possibilidade de relacionar teoria e prática em sua prática de estágio, uns justificando ser por problemas estruturais do estágio⁴⁰ e outros por estagiar no campo da pesquisa e não perceber este como espaço da prática do assistente social. Vale ressaltar que em outro momento da entrevista estes mesmos estagiários dizem também o oposto, justificando a pesquisa como uma das formas de prática da profissão.

Ainda entre os estudantes, 80% afirmam ser possível relacionar teoria e prática em seu estágio, entre estes, 25% exemplificam essa relação em seu campo de estágio justificando a importância da teoria no direcionamento social da profissão: *“A pessoa tem que analisar também, pois é a partir dessa análise que você dá um direcionamento para a sua conduta e toma uma posição diante do que está acontecendo”* (ESTAGIÁRIO Nº 17); outro declara:

Eu consigo entender mais a partir da mediação. Eu achei essa disciplina⁴¹ muito boa, porque ela permite relacionar aquele fato que, às vezes, aparece meio isolado, aquele caso, mas ver que esse caso tem uma ligação com a estrutura social, tem uma ligação com a conjuntura e é importante essa análise da assistente social. E aí eu digo que, realmente, essa relação teoria e prática é possível quando se tem um compromisso Ético-político.
(ESTAGIÁRIO Nº 20).

Outro estudante (5%) reconhece a importância da relação teoria e prática, mas entende que ela é posta em cheque pelas pressões e debilidades do cotidiano profissional, afirmando inclusive que em alguns momentos sua prática é diferente do seu posicionamento teórico: *“Tem ato seu que você faz totalmente diferente do que você vem aprendendo e buscando conhecimento na teoria”* (ESTAGIÁRIO Nº 12).

Os dados nos remetem à discussão de práxis, o que nos exige uma compreensão da práxis, que constitui um importante avanço teórico-metodológico no debate do Projeto Ético-Político do Serviço Social, na medida em que ele é central à direção social da profissão. Sendo uma ação teleológica, ela supõe um conhecimento das necessidades que lhe indicam a finalidade das ações, assim

⁴⁰ Refere-se ao campo de estágio que no momento da pesquisa passava por uma reestruturação e não havia atividade prática sendo realizada, a exceção das ações relacionadas ao planejamento.

⁴¹ A entrevistada faz referência a disciplina cujo conteúdo programático trata da categoria de mediação e ou das mediações no exercício profissional.

como das condições objetivas de sua realização. Mais do que nos possibilitar compreender a sociedade em que vivemos e no qual atuamos o

[...] conhecimento teórico (ético-político) é que nos permite imprimir sentido à nossa ação, uma vez que a teoria incide sobre a compreensão da direção social, do significado e das implicações desse fazer profissional” (FORTI e GUERRA, 2010, p. 19).

Vimos no capítulo anterior que a atuação profissional como práxis só materializa-se na prática do cotidiano profissional, mas só é entendida como práxis em sua relação com a teoria. A intervenção profissional isolada da concepção teórica, que direciona seu projeto, limita a atuação profissional ao tecnicismo como resposta às demandas do mercado. Constatamos que os professores, na supervisão acadêmica, apresentam elementos que contribuem para que o estudante compreenda a relação entre teoria e prática como elementos diferentes, mas, ao mesmo tempo, intrinsecamente relacionados. Constatamos também que os estudantes – mesmo diante das dificuldades que descrevem sobre a prática do estágio - apresentam-se como defensores da relação entre teoria e prática como um importante princípio teórico-metodológico. Nos casos em que os supervisores de campo mostraram-se abertos à referida perspectiva, os estudantes assumiram uma tarefa de facilitador desse processo, favorecendo a relação entre os supervisores de campo e a universidade, seja através das disciplinas, seja dos supervisores acadêmicos.

3.4 OS IMPACTOS DO MERCADO DE TRABALHO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Aspectos referentes às demandas do mercado de trabalho e seus impactos na prática do estágio foram levantados em nossa pesquisa, sobretudo, junto ao representante do Laboratório de Estágio e Práticas Sociais - LEPS, responsável por coordenar a inserção, o monitoramento e a avaliação dos estágios, e junto aos supervisores de campo e acadêmicos, sujeitos centrais no acompanhamento dos estudantes no cotidiano da prática do estágio.

A primeira premissa apresentada pelos entrevistados foi de que o mercado de trabalho tem apresentado importantes impactos na relação entre teoria e prática, bem como no direcionamento social da profissão. Sua compreensão foi apresentada pelos sujeitos entrevistados a partir de diferentes aspectos e perspectivas. Expressando em dados, a representação do LEPS, 100% supervisores acadêmicos e 87.5% dos supervisores de campo, acreditam que o mercado de trabalho causa impactos no Serviço Social, e consequentemente na prática do estágio supervisionado.

O representante do LEPS apresentou, durante a pesquisa, elementos centrais para esse debate, apontando, entre outras questões, a expansão do Sistema Único da Assistência Social como a mais marcante. Ele exemplifica com o fato de que a secretaria municipal de uma cidade da grande João Pessoa chegou a solicitar, em um único semestre, quarenta e seis estagiários na modalidade de estágio obrigatório. Essa ampliação dar-se, entretanto, dentro de uma forma de organização dos serviços institucionais que segmenta significativamente a atuação do assistente social frente à grande diversidade de expressões da questão social, sobre a qual este profissional atua. É reconhecido que essa ampliação fragmentada é associada à precarização das condições de trabalho, acabando por apresentar desafios às possibilidades de direcionamento da formação profissional e da atuação profissional, nos moldes do Projeto Ético-Político do Serviço Social. Nesse sentido, os impactos causados pelo mercado de trabalho, a partir do qual o real e a prática são fragmentados, constituem um dos grandes desafios para o avanço da formação na perspectiva das Diretrizes Curriculares. Lembremos que nelas a

[...] orientação teórica do ensino da prática que privilegia a totalidade como método de análise da sociedade burguesa é a única possibilidade para a consolidação do Projeto Ético-Político Profissional, que se pretende generalista, propositivo, crítico e comprometido com a efetivação da cidadania não adjetivada com os movimentos sociais classistas e as organizações das classes trabalhadoras em geral. (MENEZES e LUSTOSA, 2010, p. 106).

Essa perspectiva de totalidade propicia ao profissional não fragmentar o conhecimento e entender as diversas expressões da questão social como contradições inerentes à ordem social burguesa. Nesse sentido, a formação no patamar da unidade entre os núcleos de fundamentação da formação profissional

presentes na lógica curricular das Diretrizes Curriculares aponta para esse direcionamento.

Entretanto, a ampliação do mercado para os profissionais do Serviço Social dar-se em determinadas condições, que fragilizam a orientação teórica e política indicadas pelas diretrizes.

Entre as supervisoras de campo, a ampliação das vagas de assistente social no mercado de trabalho foi o aspecto mais destacado, por 62.5% delas, seguido da precarização das condições de trabalho (12.5%) e da demanda por constante capacitação profissional, como condição de se manter no mercado (12.5%). Por outro lado, destacamos que entre os entrevistados que citam a ampliação das vagas, alguns não percebem os impactos dessa ampliação em seu fazer profissional cotidiano, fato constatado em suas declarações: *“Sei que [o mercado] está ampliando bem. Em todo lugar se vê a necessidade do trabalho do assistente social, concurso público ampliando as vagas, eu acho que isso é muito bom. Agora, eu acho que não influencia muito na prática aqui da supervisão de campo”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 03); *“Eu acho que a minha prática em si, da relação direta do que eu faço ou deixo de fazer, não influencia”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 07).

Essa percepção do supervisor de campo, de que o mercado de trabalho não influencia no Serviço Social, está relacionada à dificuldade de relacionar as questões singulares às determinações universais. Fazer conexões e identificar as relações de determinações exige uma maturidade teórico-metodológica e política que permita trabalhar na perspectiva dialética de estabelecer a relação entre os fatos. Outra questão ainda comum na forma de inserção no mercado de trabalho - e também lembrada pelo representante do LEPS durante sua entrevista - consiste no modo como se dá a ocupação das vagas pelos assistentes sociais - por meio de indicação política (o que tratamos como tráfico de influência). Diante disso, consideramos algumas respostas que dizem não perceber a influência do mercado em sua prática. Percebe-se que esse posicionamento também se dá devido à falta de percepção do entrevistado, da sua vinculação e da forma como se apresenta as condições de inserção no mercado trabalho.

Entendemos que essa forma de inserção fortalece as condições da precarização do trabalho, tendo em vista que os contratos por indicação permitem um controle maior por parte das chefias na relação com esses indicados, isso

configura a influência direta do mercado de trabalho no cotidiano profissional do Serviço Social.

Numa ótica neoconservadora, que pode aliar conservadores históricos a pós-modernos, os indicadores empíricos das necessidades do mercado devem ser os determinantes da formação profissional; numa palavra, a esta caberia responder ao mercado de trabalho. [...] A resposta direta, pura e simples, instrumental-operativo às demandas do mercado, é o caminho mais rápido para a neutralização dos conteúdos críticos da cultura profissional. (NETTO, 2008, p. 123-124).

A totalidade dos supervisores acadêmicos entrevistados reconhece as influências do mercado de trabalho no desenvolvimento técnico-operativo do Serviço Social, sejam na formação ou nos demais campos de atuação. Vejamos a declaração de um desses supervisores:

É um mercado de trabalho que se abre e que abre a oportunidade de mudança na forma de atuação, no desenvolvimento da profissão, no desenvolvimento do curso também. Então, isso estimula os profissionais, estimula os alunos a se prepararem melhor pra esses mercados que estão se abrindo. Com certeza, influencia. (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 03).

Apresentamos a declaração acima para demonstrar como os supervisores apresentam os impactos do mercado na formação profissional e, conseqüentemente, no estágio supervisionado. Por outro lado os supervisores acadêmicos também apresentam as contradições existentes entre as demandas do mercado de trabalho e o Projeto Ético-Político profissional, o que não significa que eles não tenham que responder a essas demandas, mas que podem construir mediações no campo da prática para tornar as suas respostas mais próximas da direção social indicada pelo Projeto Ético-Político, como descreve um dos supervisores:

Se você me pergunta se a gente tem que dar resposta às demandas das instituições do mercado de trabalho, digo que sim. Mas a gente também tem que analisar essas demandas para propor em cima delas, também de acordo com nossa proposta ético-política. De acordo com nossa proposta ético-política, a gente pode dar umas respostas diferenciadas. (SUPERVISORA ACADÊMICA Nº 02).

É importante que a análise sobre a influência do mercado tenha como referência o posicionamento ético-político dos profissionais de Serviço Social, entendendo que os interesses do mercado se contrapõem ao conjunto de princípios

que orientam a profissão. Assim, os profissionais se põem em uma situação contraditória, na qual eles têm de responder às demandas postas pelo mercado de trabalho, e ao mesmo tempo, precisam orientar sua prática pelos princípios do Projeto Ético-Político do Serviço Social. Nessa perspectiva, o que a PNE recomenda à prática do estágio supervisionado é que ele possibilite:

[...] experiências que ultrapassem o atendimento exclusivo das novas demandas do mercado de trabalho, ampliando os horizontes da formação do profissional com o desenvolvimento de competências técnico-operativas, compromisso ético-político e sustentação teórico-metodológica [...] (ABEPSS, 2010, p. 10).

A relação existente entre estágio, mercado de trabalho e formação profissional como um todo condicionam diretamente o perfil profissional que está sendo formado.

Em resumo, confrontam-se dois “paradigmas” de profissional: o técnico bem adestrado que vai operar instrumentalmente sobre as demandas do mercado de trabalho tal como elas se apresentam ou intelectual que, com qualificação operativa, vai intervir sobre aquelas demandas a partir da sua compreensão teórico-crítica, identificando a significação, os limites e as alternativas da ação focalizada. (NETTO, 2008, p. 126).

Sendo a formação profissional do Serviço Social parte do projeto coletivo de uma categoria profissional e vinculado a um projeto de sociedade, é preciso que seja tratado de modo que permita articular essa dimensão da prática profissional à sociedade na qual está inserida. Nesse processo, a PNE constitui uma importante ferramenta desse projeto capaz de organizar e fortalecer a dimensão da formação profissional, mais precisamente no estágio supervisionado. Construída pelo conjunto organizado da categoria que dá feição à dimensão político-organizativa da profissão, a PNE pauta-se na esfera normativa legal e na direção social da profissão. Ela apresenta, portanto, significativas atribuições na operacionalização do estágio, além de fortalecer o papel e a responsabilização do CRESS no processo de fiscalização da prática e da formação profissional. São estes os aspectos considerados na Política de Estágio, seja pela questão legal, seja pelo seu direcionamento político.

Quanto à participação do CRESS na prática da supervisão de estágio, constatamos, com os seus próprios representantes, que o órgão não estava acompanhando a prática do estágio naquele período, seja junto às unidades de ensino, ou mesmo junto aos campos de estágio. De acordo com declaração de

100% dos entrevistados, constatamos ainda que nenhum supervisor de campo ou acadêmico tem contato com o CRESS, exceto a obrigatoriedade de estarem inscrito neste Conselho. Ao tratar do assunto, alguns supervisores respondem em tom de questionamento que: *“Com relação ao CRESS eu acho que nunca foi nem na universidade, nem nesse campo de estágio.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 05). Outros apontam a importância de que essa realidade seja modificada: *“Sinto muito a falta do CRESS. Não sei de que forma ele poderiam estar colaborando com a categoria, mas seria importante uma aproximação maior.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 06).

Apesar da falta de fiscalização, houve por parte do CRESS uma articulação inicial com as IES para construção do Fórum de Supervisores, da qual já tratamos neste capítulo. Nessa direção, a representação do CRESS/PB participante de nossa pesquisa comenta sobre as atividades da entidade relacionadas ao debate sobre o estágio supervisionado dizendo que: *“Tratamos sobre a questão do estágio com os profissionais no momento da entrega de carteira⁴² e nos espaços de discussão, nos seminários, encontros e palestras.”* (REPRESENTAÇÃO DO CRESS/PB).⁴³

Como é possível observar nesses dados, há uma fragilidade nessa relação e não um contato sistematizado, direcionado para o estágio. Segundo o CRESS, quando os profissionais procuram o Conselho: *“É em busca de informações sobre o PL de 30 horas de trabalho e o PL do piso salarial, pois estas são as maiores preocupações dos profissionais.”* (REPRESENTAÇÃO DO CRESS/PB).

Além das dificuldades na manutenção dessa relação entre o CRESS e os assistentes sociais, inclusive dos professores⁴⁴, existem ainda as dificuldades internas do Conselho, como a existência de uma única fiscal, razão pela qual no ano de 2009, em decorrência de licença médica desta, o Conselho ficou durante um longo tempo em 2009 sem fiscalização. Além desse problema, foi citado falta de estrutura de funcionamento decorrente do elevado número de profissionais inadimplentes.

⁴² Fomos informados pelo representante do CRESS, que mensalmente são realizadas reuniões de entrega de carteiras, em cujo momento são realizadas palestras, nas quais o estágio é debatido, sendo entregue aos profissionais presentes xerox das Resoluções, inclusive as de Estágio. (Representação do CRESS/PB)

⁴³ Representante do CRESS-PB durante a realização da nossa pesquisa.

⁴⁴ Essa dificuldade foi expressa na fala do próprio Representante do CRESS/PB: *“Eu sinto que há uma lacuna muito grande entre os professores e o CRESS. No sentido da supervisão do estágio.”*

Ficou constatado, portanto, que além da necessidade de transformar em ação concreta os planejamentos já existentes para avançar no trato do estágio, a exemplo do Fórum de Supervisores, é preciso avançar também na aproximação entre o CRESS e os espaços de atuação profissional, possíveis campos de estágios. Outro fato preocupante constatado é a fragilidade dos conselheiros na prática de fiscalização, já que cada conselheiro é um fiscal pelo cargo que ocupa no conselho.

3.5 O ESTÁGIO NO SEU ASPECTO ORGANIZATIVO

Após investigar a forma como algumas categorias teórico-metodológicas são tratadas no estágio supervisionado em Serviço Social e analisar sua importância no direcionamento social da profissão, a exemplo de questão social, Projeto Ético-Político, bem como tratar de aspectos e relações condicionantes da prática profissional, como o mercado de trabalho, além de articulação com as disciplinas e a fiscalização, trataremos agora dos aspectos organizativos da prática do estágio supervisionado. Consistem em aspectos específicos, da unidade de ensino objeto de nossa pesquisa, ou de cada um dos campos de estágio do período de estudo, ou mesmo aspectos relativos às atribuições de cada sujeito envolvido na prática de estágio. Fazemos esse movimento por entender que estes elementos organizativos também são importantes à direção social do Projeto Ético-Político e a aplicabilidade da Política Nacional de Estágio.

Compreendendo a importância da relação entre estagiários, supervisores de campo e acadêmicos no desdobramento das ações desenvolvidas no estágio, a PNE apresenta a necessidade imprescindível de construção de uma instância que articule esses sujeitos e coordene a prática do estágio nas unidades de ensino. Sua função é a abertura dos campos, monitoramento do estágio, até a avaliação das práticas, numa relação articulada com o Conjunto CFESS/CRESS. No caso da UFPB, algumas atribuições apresentadas pela PNE, como de responsabilidade da coordenação de estágio - principalmente as que reproduzem aspectos legais trazidos pela lei do estágio, a exemplo dos planos e dos termos de compromisso para abertura dos campos de estágio - são assumidas pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG), órgão sem ligação orgânica aos princípios do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Ainda que a regulamentação dos campos de Estágio por meio do cadastramento desses campos seja atribuição da PRG, a busca de novos campos de estágio e avaliação da capacidade oferecida por estes é atribuição do LEPS. No cumprimento dessa função, temos constatado o esforço do LEPS na busca de novos espaços de Estágio e para ampliação do número de estágio supervisionado. Nessa perspectiva, ele tem buscado uma maior aproximação com as instituições, no sentido de selecionar, credenciar e acompanhar os campos de estágio, mesmo enfrentando as dificuldades decorrentes da pouquíssima estrutura de pessoal e material.

Todos os estagiários da UFPB, no caso do estágio obrigatório, segundo a coordenação do LEPS, possuem seu seguro acidente, determinado pela lei do estágio,⁴⁵ pago pela universidade - nos casos dos estágios não obrigatórios, pagos pela instituição responsável pelo estágio.

Seguindo as determinações organizativas legais, constatamos que: a inserção do aluno no estágio é organizada de forma a não prejudicar o horário dos alunos nas demais disciplinas e outros trabalhos desenvolvidos pela UFPB, assim como de modo a garantir a carga horária regular do estágio⁴⁶; o controle de frequência dos estagiários é uma prática comum realizada em parceria entre o LEPS e a Supervisão de Campo. O número de estagiários para cada supervisor de campo está dentro dos padrões estabelecidos, oscilando entre um e no máximo dois estudantes por supervisor.

Por outro lado, quanto às exigências legais da Resolução nº 533 do CFESS de comunicar ao CRESS, por meio de documento, os campos de estágio credenciados, nome e número de registro dos supervisores, nomes dos estagiários e os respectivos semestres nos quais estão matriculados, fomos informados pela representação do LEPS que esse processo ainda estava sendo organizado. A demora teve como justificativa o fato de que na documentação adotada - antes da gestão do coordenador entrevistado (os termos de compromisso e as frequências),

⁴⁵ Art. 9º inciso "IV – contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso."

⁴⁶ Apesar de percebermos que tal medida ocorre com tranquilidade, localizamos um problema no que diz respeito aos estudantes do curso noturno. Em sua maioria, lotados em hospitais, fazem estágio nos plantões, e nesses casos a carga horária extrapola às 06h diárias normatizadas pela Lei do Estágio. Entendemos que nestes casos, além de não seguir a normatização, traz o problema da sobrecarga do estagiário em uma fase peculiar de aprendizado, além de, em alguns casos, os estagiários não contarem com um supervisor de campo, fixo, ainda que, para efeito burocrático um profissional assine essa supervisão como permanente.

não havia nem mesmo espaço para colocar o número do CRESS, como se constata na seguinte declaração:

A gente agora foi que colocou um espaço para o número de inscrição no CRESS. Aí também o Pró-Reitor de Graduação, também referenciado pelo termo de compromisso dessa nova lei, colocou como uma das exigências a necessidade de preencher o nome do Supervisor de Campo, que não tinha no termo de compromisso anterior. Portanto, agora tem. (ATUAL COORDENAÇÃO DO LEPS).

Sobre isso, a representação do CRESS confirma a constatação apresentada anteriormente e acrescenta um dado preocupante de que apenas as unidades de ensino à distância estão cumprindo a determinação de remeter ao CRESS a lista com nome e número de registro no Conselho dos supervisores de estágio, como percebe-se na seguinte declaração: *“Aqui na Paraíba, as únicas Unidades de ensino que apresentam esses relatórios são os cursos não presenciais. Sistemáticamente, a cada seis meses, nos tem fornecido lista de alunos, lista de profissionais e dos campos de estágio. As presenciais não tem feito isso.”* (REPRESENTAÇÃO DO CRESS/PB).

Vimos já, nesse capítulo, o interesse e a forma propositiva como a Coordenação do LEPS movimentou-se na operacionalização do estágio na tentativa de organizar o fórum de supervisores de estágio. O mesmo foi constatado no envolvimento no processo de revisão do PPP/UFPB⁴⁷ e na disponibilização das informações referentes ao estágio, quando são proporcionados momentos para apresentação dos campos de estágio e na oficina local para debater a PNE (durante o processo de elaboração desta). Seguindo as sugestões da PNE, a coordenação do estágio na UFPB apresenta empenho em debater a prática do estágio e criar espaços para divulgar as produções e informações sobre o assunto. Como parte desse esforço, registra-se também a criação de um blog do LEPS⁴⁸.

⁴⁷ *“Estamos trabalhando na perspectiva de adequar o PPP a realidade atual. A gente já fez, acho que duas reuniões, duas oficinas pedagógicas no Departamento que apontaram para a necessidade dessa discussão e, inclusive, eu mesmo já coloquei, em algumas reuniões departamentais, a necessidade dessa discussão. A gente fez duas oficinas pedagógicas, tivemos a presença relativamente importante de alguns professores nas oficinas pedagógicas, mas elas terminaram não conseguindo se manter no tempo. Saiu uma determinação do Departamento de criar um núcleo estruturante de professores na UFPB. Esse núcleo estruturante vai ser responsável por acompanhar pedagogicamente as disciplinas para uma avaliação do currículo e uma mudança do currículo no Projeto Político-Pedagógico, vão compor esse núcleo estruturante o Coordenador do Curso; a Vice-Coordenadora; uma representação do LEPS e outras duas professoras.”* (Atual Coordenação do LEPS)

⁴⁸ <http://lepsdss.blogspot.com>

Por outro lado, por mais que constataremos o cumprimento de grande parte das exigências legais e de importantes iniciativas por parte do LEPS, ainda é frágil a relação deste com os supervisores. No período da realização dessa pesquisa - maio de 2008 e agosto de 2011 - com exceção dos momentos de apresentação dos campos de estágio e da já mencionada oficina local para discussão da PNE, não existiu outros espaços onde fossem debatidas as atribuições dos sujeitos envolvidos na prática do estágio para debater a importância da articulação entre os supervisores acadêmicos e de campo, ou mesmo com o objetivo de contribuir com o processo de formação dos sujeitos envolvidos na prática do estágio supervisionado, como sugere a PNE. Sobre essa temática, apenas 12.5% das supervisoras de campo entrevistadas disseram ter participado de alguma atividade desenvolvida pela UFPB, referindo-se à oficina local organizada pelo LEPS, acima mencionada, para debater a PNE. As demais (87.5%) lembraram ter participado apenas de atividades realizadas há mais de dois anos ou da reunião para apresentação do campo de estágio.

Apesar da prática do estágio na UFPB cumprir as exigências legais de diversas ações pertinentes à prática de estágio, inclusive necessárias à abertura e encerramentos dos campos de estágio, a exemplo do plano de estágio, plano de trabalho e proposta de supervisão do Serviço Social e do relatório de atividades semestral, essas atividades em diversas oportunidades acabam por não cumprir o seu papel pedagógico no processo de formação, limitam-se ao trâmite burocrático. Diante da importância dos documentos citados no processo de formação profissional sob a direção social do Projeto Ético-Político do Serviço Social, estruturamos em nossa pesquisa de mestrado questões relativas a cada um deles.

Ao investigarmos sobre o **relatório de atividades semestral** do estágio, regulamentado no artigo nono da Lei do Estágio⁴⁹, foi constatado que o que existe na UFPB referente a essa exigência limita-se a um trâmite burocrático entre os campos de estágio (sem envolver as supervisoras de campo) e a UFPB (limitando-se a Pró-Reitoria de Graduação - PRG), respondendo apenas às exigências legais, sem assumir qualquer caráter pedagógico. Também não envolve os principais atores da prática do estágio em Serviço Social, como constatamos nas declarações das

⁴⁹ Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. "Art. 9º [...] VII – enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário." (BRASIL, 2008) Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008.

representações do LEPS: “*Existe na PRG um plano de estágio que eles chamam de relatório de estágio padrão.*” (COORDENAÇÃO ANTERIOR DO LEPS).⁵⁰

A participação do LEPS na elaboração dos relatórios semestrais deveria ser uma determinação não só do Departamento de Serviço Social da UFPB, mas também da política da Pró-Reitoria de Graduação, porque o convênio com a instituição para realização do acompanhamento do trâmite burocrático do estágio é feito lá na Pró-Reitoria de Graduação. Não é diretamente com o LEPS, não temos acesso ao relatório semestral. (Atual Coordenação do LEPS).

Portanto, o relatório semestral não tem sido uma elaboração efetiva na prática do estágio, coparticipada por supervisores e coordenadores de estágio, como declaram 100% das supervisoras de campo entrevistadas ao afirmarem não apresentar nenhum relatório das atividades de estágio à UFPB.

As supervisoras referiram-se ao TCC e ao formulário de avaliação fornecido pela UFPB,⁵¹ mas demonstrando o claro entendimento de que não representa um relatório de atividade de estágio.

Diante dos dados, acabamos por concluir que falta um instrumento no estágio que possibilite acompanhar a prática de estágio, assim como a construção coletiva de melhorias nas formas de ações deste.

Sobre o **plano de trabalho do Serviço Social e proposta de supervisão**, necessários para abertura do campo de estágio, a preocupação da pesquisa foi também verificar o conhecimento e a participação dos supervisores de campo na elaboração desses documentos, não só por ser uma exigência da Resolução nº 533 do CFESS, mas pela importância que eles possuem para a estruturação do estágio supervisionado. Vejamos o que diz a Resolução nº 533 do CFESS sobre o assunto:

Art. 4º. A supervisão direta de estágio em Serviço Social estabelece-se na relação entre unidade acadêmica e instituição pública ou privada que recebe o estudante, sendo que caberá:

I) ao supervisor de campo apresentar projeto de trabalho à unidade de ensino incluindo sua proposta de supervisão, no momento de abertura do campo de estágio [...] (CFESS, 2008).

Constatamos que esses documentos citados, necessários à regulamentação da abertura do campo de estágio, assim como o relatório semestral, também

⁵⁰ Essa representação do LEPS participou da nossa pesquisa de mestrado na condição de representante da Coordenação do LEPS em período anterior a nossa pesquisa.

⁵¹ Essa ficha pode ser examinada no anexo B

constituem meros instrumentos burocráticos para legalidade do processo, perdendo seu papel pedagógico por não ser resultados da prática real dos sujeitos.

Entre as supervisoras de campo, 62.5% afirmaram não existir ou não saber da existência do plano ou da proposta de supervisão. Dentre os 25% que dizem saber da existência dos documentos, uma diz terem sido elaborados pela coordenação da instituição na qual trabalha, não conhecendo, portanto, o documento. Nesse caso, sua proposta de supervisão também não está inclusa; outra ainda afirma: *“conheço a proposta, ela foi apresentado à UFPB, mas faz muito tempo que foi elaborada, agora a gente só fica renovando.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 08). Como podemos constatar, os depoimentos das entrevistadas expressa uma situação preocupante, já que não há participação dos profissionais na elaboração desses importantes instrumentos. Mesmo quando se registra a participação do profissional supervisor, este se encontrava na condição de coordenador do Serviço Social, não havendo, portanto, uma dinâmica de adequação do projeto à realidade atual. Apenas 12.5% das assistentes sociais entrevistadas revelaram participar da elaboração do projeto e construir suas propostas de supervisão.

Mais do que responder à normatização legal que burocraticamente simula um atendimento às exigências didático-pedagógica da PNE/ ABEPESS,

Os planos de atividades do Serviço Social nas instituições (campos de estágio) devem expressar claramente os objetivos da mesma, seus aspectos jurídico-normativos, organização do Serviço Social, atividades a serem desenvolvidas no campo (programas e projetos), bem como os objetivos do estágio. Este documento juntamente com as demais exigências administrativas-burocráticas, servirá como norteador para abertura institucional dos campos, junto às UFAs de Serviço Social. (ABEPSS, 2010, p. 32).

Assim como os supervisores de campo, a representação do LEPS também revela não ter envolvimento com os planos de trabalho ou com a proposta de supervisão, percebe-se que essa dinâmica segue o mesmo processo burocrático de realização dos convênios para abertura de novos campos de estágio: *“Na hora do convênio, a instituição apresenta [o plano e a proposta de supervisão] para a PRG. Quando vai assinar o termo de compromisso, a Universidade recebe. Eu não faço ideia de quem faz a análise disso. Não passa por nós.”* (ATUAL COORDENAÇÃO DO LEPS).

A interdisciplinaridade, um dos princípios da PNE, acaba sendo negligenciado, na medida em que nessa etapa da prática do estágio o plano de trabalho do Serviço Social e a proposta de supervisão de estágio são elaborados sem a participação dos sujeitos envolvidos, não condiz com a realidade das atividades institucionais, ou mesmo da relação estagiário - supervisor de campo.

No que consiste ao **plano de estágio**, entendido enquanto uma atribuição comum aos três sujeitos diretamente envolvidos na prática do estágio – os estagiários e seus supervisores, de campo e acadêmicos-, a pesquisa examinou a existência ou não desta produção e as condições de participação dos envolvidos nessa elaboração. Constatamos que os supervisores acadêmicos e de campo não seguem um padrão na elaboração dos planos de estágio.

Este plano tem sido tratado nas normatizações e recomendações sobre a prática do estágio, como um dos principais instrumentos da prática do estágio. Vejamos como está posto na Lei do Estágio, Resolução nº 533 do CFESS e PNE, respectivamente:

Art. 7º São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

[...]

Parágrafo único. O plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes a que se refere o inciso II do caput do art. 3º desta Lei, será incorporado ao termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante (BRASIL, 2008).

Art. 4º. [...] II) [Cabe] aos supervisores acadêmico, de campo e ao estagiário construir plano de estágio onde constem os papéis, funções, atribuições e dinâmica processual da supervisão, no início de cada semestre/ano letivo (CFESS, 2008).

Já o plano de estágio, é um documento a ser elaborado pelo (a) estudante, em conjunto com os (as) seus (suas) supervisores (as) (de campo e acadêmicos), e deve conter os objetivos e as atividades a serem desenvolvidas pelo mesmo durante o semestre ou ano letivo. Precisa contemplar a articulação das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa. Esse instrumento servirá como norteador do processo ensino-aprendizagem a ser construído com a participação dos três sujeitos envolvidos (supervisor (a) acadêmico (a), supervisor (a) de campo e estagiário (a)). (ABEPSS, 2010, p. 33).

Sobre esse importante instrumento para prática de estágio, constatamos que entre as supervisoras de campo, 37.5% dizem não existir um plano de estágio em seu processo de supervisão, neste grupo existe uma espontaneidade das ações

desenvolvidas, sem que haja um planejamento a priori. Outras 5%, metade das supervisoras de campo entrevistadas, afirmam elaborar os planos em conjunto com os estagiários, entretanto, demonstram sentir a necessidade da elaboração coletiva, com a participação do supervisor acadêmico.

Existem ainda 12.5% das supervisoras que afirmam ter um plano de estágio, que já veio pronto da coordenação da instituição onde trabalha, não tendo contado com sua participação na elaboração, nem com o envolvimento do estagiário. Este fato pode ser mais grave que a inexistência do referido plano, porque significa que está sendo elaborado fora do espaço de estágio e os envolvidos em sua elaboração não estão no cotidiano da prática profissional e das relações estabelecidas entre supervisores e estagiário.

Percebe-se não haver uma padronização na elaboração dos planos de estágio entre as supervisoras de campo, nem entre os supervisores acadêmicos da UFPB, o que se agrava devido ao fato do Projeto Político Pedagógico da UFPB não conter uma definição clara sobre a elaboração deste plano. Ele é tratado apenas em uma breve citação no decorrer de suas 72 páginas.

Por parte dos supervisores acadêmicos, observou-se um cuidado maior na elaboração de um plano de estágio em conjunto com os supervisores de campo e com os estagiários. Destacamos que 25% dos supervisores que elaboraram o plano de estágio apenas com os estagiários, assim fizeram por estar supervisionando estágio em pesquisa, assumindo, portanto, os dois papéis (supervisor de campo e acadêmica). Outros 25% dos supervisores acadêmicos afirmam em seu depoimento que: *“Essa turma de agora não tem plano de estágio. Nada escrito, planejado”* (Supervisor Acadêmico Nº 03)⁵². Os outros 50% dos supervisores acadêmicos dizem elaborar o plano de estágio em conjunto com os supervisores de campo e com os estagiários, prática essa que deveria ser padrão entre os sujeitos envolvidos na prática de estágio.

Entre os estudantes entrevistados, 55% afirmaram não possuir plano de estágio. Outros 5% dos estudantes não tem envolvimento algum na elaboração

⁵² Esta supervisora, quando no Estágio Supervisionado I, no período anterior desenvolveu sua supervisão de forma articulada com estagiários e supervisores de campo, tanto na elaboração dos planos de estágio como nas visitas institucionais, tendo havido uma redução em seu ritmo no período que realizávamos nossas entrevistas, o que está relacionado ao fato da referida supervisora ter recebido uma turma extra de Estágio Supervisionado II, que lhe sobrecarregou, impedindo-lhe de continuar o mesmo acompanhamento. Nesse caso ela não acompanhou o Estágio Supervisionado I. Em nossa concepção trata-se de uma debilidade institucional.

desses planos, sendo esses elaborados apenas entre supervisoras de campo e acadêmicos. Apenas 40% dos estagiários entrevistados participaram da elaboração dos seus planos de estágio, porém, apenas em 25% desses elaboram-no em parceria dos supervisores, acadêmicos e de campo⁵³. Assim, podemos afirmar que é bem pequeno o número dos supervisores que atuam em parceria, como relata um dos estagiários: *“Foi a Supervisora Acadêmica que teve essa iniciativa de ir lá na instituição, falar com os Supervisores de Campo para elaborar o plano em conjunto.”* (ESTAGIÁRIO Nº 01).

A prática do estágio é uma atividade comum ao supervisor acadêmico e ao de supervisor de campo, não sendo, portanto, duas “coisas” separadas. Daí a importância do plano de estágio ser elaborado conjuntamente entre eles, com a devida participação dos estagiários e os cuidados necessários à especificidade do papel de cada supervisão.

Além dos importantes instrumentos organizativos do estágio que acabamos de tratar (relatório de atividades semestral, plano de trabalho, proposta de supervisão do Serviço Social e o plano de estágio), ainda constatamos outro aspecto que devem ser observados na abertura e manutenção dos campos de estágio: as condições de trabalho dos profissionais existentes nos campos de estágio. Para trabalharmos essa temática, e saber se as condições de trabalho existentes nos campos de estágio são adequadas à realização da supervisão direta, perguntamos antes se as supervisoras de campo conheciam a Resolução CFESS nº 493.⁵⁴ Só com essa resposta inicial, partimos para saber, junto às supervisoras de campo, se suas condições de trabalho eram adequadas.

Identificamos que a grande maioria (75%) das entrevistadas não conhece a Resolução nº 493 do CFESS, que regulamenta as condições éticas e técnicas para o desenvolvimento das atividades profissionais. Apenas 25% das entrevistadas conheciam a Resolução, mesmo ela já tendo mais de quatro anos de aprovada. O conhecimento sobre o referido documento é mais que uma atribuição legal, pode passar a ser um instrumento político utilizado pelos assistentes sociais na busca de melhoria das condições de trabalho, como uma das supervisoras de campo relatou

⁵³ Destacamos que entre os 25% (5 estudantes) dos estagiários que responderam ter seu plano elaborado entre todos os sujeitos envolvidos na prática de estágio, parte significativa deles (4 estudantes), são estagiários do campo de pesquisa, não possuindo supervisor de campo.

⁵⁴ A resolução “Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social” (CFESS, 2006)

em entrevista: *“Sim, conhecemos [a resolução] e recorremos a ela há pouco tempo aqui [para garantir melhores condições de trabalho].”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 04).

As supervisoras de campo que responderam não terem as condições de trabalho adequadas (75%) seguiram uma mesma linha de raciocínio: *“Você vê que não, tem? Enfim, a gente tá fazendo um trabalho sigiloso. Não existe uma sala.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 02); *“Teria que melhorar as condições de climatização, o barulho, muito ruído, pra questão da elaboração isso é ruim, não possibilita. Mas, em termos de espaço, equipamentos, acesso a informação, isso atende essa necessidade.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 07).

A precarização das condições de trabalho dos supervisores afeta diretamente a formação dos estudantes de Serviço Social da UFPB, porque põe o estágio em condições distintas daquelas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares, PNE, Resoluções do CFESS e em diversos princípios profissionais. O problema de condições de trabalho não é particular dos supervisores de campo, ele também afeta os supervisores acadêmicos, somando-se a este caso o desmonte da universidade pública e as condições salariais dos professores, além da falta de espaços na universidade.

Constatamos que, apesar de todos os supervisores acadêmicos terem conhecimento da resolução 493, apenas 25% diz ter suas condições de trabalho em consonância com tal documento, mesmo que respondendo positivamente, como percebe-se em sua declaração: *“agora tem, mas passou um tempo sem ar condicionado, sem sala, mas aí a gente teve que lutar. Conseguimos outro ambiente. Agora, está tudo ok. Tem ar condicionado, privacidade, ninguém entra aqui.”* (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 02); Em outro momento da entrevista, esse supervisor ainda levantou a falta de transporte para realizar as visitas institucionais, além do excesso de atividades que inviabiliza uma maior dedicação às ações da supervisão de estágio.

Os demais Supervisores acadêmicos (75%) esclarecem sobre a falta de estrutura adequada para realizar a supervisão de estágio, principalmente quanto ao espaço inadequado e a carga de trabalho excessiva (um deles declarou ser responsável por supervisionar duas turmas de estágio, atividade que requer bem mais que reunião com os estudantes). Declararam, ainda, possuírem pouco tempo

da carga horária dedicado ao estágio e a falta de transporte para realização das visitas institucionais.

Além de constatarmos que vários aspectos da estrutura destinada à realização da supervisão acadêmica é inadequada, percebemos ainda que essa problemática não é tratada como uma questão institucional, ficando para o professor a responsabilidade de encontrar, individualmente, a solução dos problemas. Vejamos o que diz um dos supervisores:

Por exemplo, os professores que estão ligados a uma base de pesquisa, eles tem, de certa forma, um ambiente pra trabalhar. O ambiente da base. Mas, se ele não tem, se ele não está inserido em nenhum grupo de pesquisa do departamento, ele fica sem ter um espaço. (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 01).

Portanto, verifica-se que, por mais que as condições exigidas e as atribuições postas pela Política Nacional de Estágio sejam adequadas e atendidas por um ou outro sujeito particularmente envolvido na realização de estágio, a estruturação do conjunto das atividades apresenta debilidades, quando deveriam ser pautadas na articulação entre todos eles. Consideramos isso, seja no âmbito das relações institucionais, seja da academia, envolvendo, diretamente, os diversos supervisores e estagiários. A relação entre os supervisores parecem de fundamental importância no desenvolvimento da prática do estágio, inclusive na superação de debilidades encontradas no âmbito da prática institucional, sobretudo quando não existe fiscalização do CRESS ou acompanhamento mais direto do LEPS.

Os supervisores de campo, por exemplo, apresentam uma preocupação especial no acompanhamento dos estagiários, de modo a evitar a ausência de supervisão, quando da falta de algum assistente social supervisor. Para tanto, eles referenciam outro colega que possa acompanhar o estagiário e chegam até a organizar as férias de acordo com o período letivo da universidade, como declaram algumas supervisoras: *“Não aconteceu de [me afastar da supervisão por] entrar de férias, mas aconteceu por estar de licença maternidade. Na época, tinha umas três estagiárias e a outra assistente social ficou supervisionando.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 01); *“Geralmente, a colega mais próxima fica supervisionando. A gente procura sempre fazer coincidir nossas férias com o mês em que a universidade está em férias também.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 04).

Embora não tenha sido confirmado pelos supervisores de campo, como vimos acima, e de não ser do conhecimento do LEPS a existência de estagiários sem supervisão de campo, constamos ser esse um problema posto por (10%) dos estagiários entrevistados, como demonstra uma das declarações: *“Eu sinto falta do Serviço Social, do acompanhamento da minha Supervisora de Campo, de saber como é que ela pensa”* (ESTAGIÁRIO Nº 17). Este estagiário ainda afirmou que elabora relatório social, referenciando-se em um documento padrão existente na instituição, sem o devido acompanhamento do supervisor de campo.

Outro problema comum aos estágios de algumas áreas, principalmente da saúde, é o fato do aluno ser orientado por mais de um supervisor de campo ao mesmo tempo. Na área hospitalar, nos casos em que as atividades profissionais são organizadas em sistemas de plantões, a cada dia o estagiário fica sendo orientado pelo assistente social que está no plantão hospitalar. Essa realidade atinge mais os estudantes do curso noturno⁵⁵, os quais só dispõem do turno da noite - no caso dos que já cursaram todas as disciplinas - ou dos finais de semana para realizar seu estágio, as unidades hospitalares são as que mais se encaixam nesse perfil. Nestes casos, os assistentes sociais que estão no plantão do dia são os responsáveis pela supervisão, o que resulta em um rodízio no qual os supervisores acabam assumindo, durante o plantão, a supervisão de diversos estagiários, e não conseguindo realizar uma orientação continuada, já que no plantão seguinte já é outro profissional. Nos casos, aos quais acabamos de nos referir, os estagiários sequer sabiam quem eram seus supervisores de campo, tendo em vista que eram supervisionados por todos, ao mesmo tempo em que nenhum assumia efetivamente como supervisor permanente. Assim, os estudantes não sabiam a quem recorrer para esclarecimento de suas dúvidas ou questionar ações do plantão anterior.

Outra preocupação da PNE é com os critérios de abertura e encerramento do campo de estágio ou desligamento de estagiário desses campos - responsabilidade

⁵⁵ Estamos usando essa expressão “estudantes do curso noturno” porque foi a usada em nossa pesquisa e como aparece no PPP/UFPB ao tratar das diferenças organizativas, mas entendemos que as debilidades encontradas, relacionadas aos estudantes do curso noturno, dizem respeito, na verdade, por serem estudantes trabalhadores. Assim, é importante que o DSS fique atento a essa condição diferenciada e atenda as orientações da PNE: “Ao deparar-se com situações de estudantes trabalhadores, que possuem demandas específicas de horário, o cumprimento do estágio deve seguir as mesmas exigências de qualificação e de acompanhamento, cabendo às UFAs definir em suas respectivas políticas de estágio as estratégias para assegurar esse processo, tais como a oferta da disciplina em horário especial e outras alternativas, coerentes com os princípios e objetivos aqui [na PNE] expressos.” (ABEPSS, 2010, p. 29).

pertinente à coordenação de estágio da IES. Em alguns casos percebemos, durante as entrevistas, situação nas quais foram identificados pela supervisora de campo, que a prática do estágio estava sendo realizada de forma problemática. Diante da situação, realizou-se uma articulação com a coordenação de estágios e supervisão acadêmica para o devido desligamento dos estagiários dos campos problemáticos e encerramento do campo. Foram identificados dois casos: um refere-se a um concurso para estagiário realizado por uma determinada instituição, e logo em seguida cancelado, neste caso os estagiários foram encaminhados para outros campos de estágio; no segundo caso, houve uma articulação entre o LEPS e o campo de estágio para aproveitar uma seleção para estagiário não obrigatório e transformá-lo em estágio obrigatório.

Por outro lado, os encaminhamentos positivos do LEPS, citados anteriormente, não deram conta de solucionar todos os problemas existentes. Em alguns deles, o problema foi amenizado a partir de iniciativas da supervisora de campo e do supervisor acadêmico, mas não inteiramente resolvido, como no exemplo de uma instituição na qual o programa em que o estudante estava inserido passava por uma reestruturação e não havia praticamente atividades a serem desenvolvidas. Neste caso, a supervisora de campo, em acordo com o supervisor acadêmico, transferiu extra oficialmente o estudante para outra instituição, cujo programa de natureza semelhante estava sendo desenvolvido e ambas deram continuidade à orientação de forma sistemática.

Em outras situações, os problemas sequer foram amenizados, a exemplo de estudantes que não possuíam supervisoras de campo fixo ou nos casos em que não houve relação alguma entre supervisora de campo e acadêmico até o momento das entrevistas realizadas em nossa pesquisa de mestrado.

Constata-se que, em muitas situações, os problemas de inadequação das condições de estágio são resolvidos por meio de uma articulação entre os supervisores de campo e acadêmicos, em cuja situação eles assumem as responsabilidades até mesmo de mudanças de espaço institucionais de estágio; em outras situações, a falta de articulação entre esses supervisores não permitem a solução dos problemas.

Nessas circunstâncias, os supervisores de campo não tomam a iniciativa de buscar os sujeitos responsáveis pelo estágio na UFPB para tratarem de suas dificuldades ou apresentarem sugestões de melhoria da prática da supervisão de

estágio. Esse comportamento, de apatia diante dos problemas, também tem contribuído para o distanciamento entre as duas ordens de supervisão, ou entre os supervisores de campo e os responsáveis pela coordenação de estágio na Instituição de Ensino.

Os dados deram conta de que apenas dois supervisores acadêmicos conseguiram manter um contato regular com os supervisores de campo, no Estágio Supervisionado I. Fator positivo que não seguiu no Estágio Supervisionado II, como nos relata um destes supervisores acadêmicos sobre a regularidade desse contato:

O ideal dos meus momentos na instituição, como eu tinha feito no plano de convivência com os estagiários, era fazer esse contato semanalmente. Mas a instituição disse que não, que semanalmente era complicado pra tirar os profissionais do serviço. E passou pra quinzenalmente. E em não tendo complicações passaram pra mensalmente. Salientando que, nesse semestre, a gente ainda não teve um encontro. Então, está com um mês e quinze dias que começou esse semestre 2010.1 e a gente não teve ainda um encontro. Estamos pra fechar uma data. (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 01).

Na mesma direção das dificuldades apresentadas para realizar as supervisões nas instituições, outro supervisor esclarece:

A ideia inicial era realizar as visitas institucionais uma vez por mês nos campos de estágio. Contudo, no processo, encontramos dificuldades em agendar as reuniões por vários motivos: excesso de trabalho do professor (04 disciplinas), falta de disponibilidade dos profissionais, que às vezes agendam e desmarcam em decorrência das atribuições profissionais. (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 02).

Mesmo com as debilidades apresentadas nessa relação entre supervisora de campo e acadêmico e a sobrecarga de atividades, vale salientar que existe regularidade nos encontros entre supervisor acadêmico e estagiário, na maioria dos casos são realizados semanalmente.

Entre as supervisoras de campo entrevistadas, 50% responderam ter dois encontros por semestre com o supervisor acadêmico, um no momento da apresentação dos estudantes para iniciar o estágio e outro na avaliação final, este último nem sempre são presenciais, mas contatos realizados por telefone ou através da ficha de avaliação. Entre os demais, 25% afirmaram não ter tido contato com o supervisor acadêmico durante a prática de estágio e 12.5% dizem ter tido esse contato apenas na apresentação dos estagiários. Apenas 12.5% das supervisoras

de campo dizem receber visitas sistemáticas do supervisor acadêmico, tendo ocorrido quatro encontros durante o estágio. Dados esses relacionados à outra constatação possível entre os estagiários, 80% dos estudantes dizem estarem insatisfeitos com a relação estabelecida entre seus supervisores de campo e acadêmicos.

Assim como vimos acontecer na elaboração do plano de estágio e na relação entre os supervisores de campo e acadêmico, também não existe uma conduta padrão na forma de realização da supervisão - em grupo, individual, ou das duas formas. Até mesmo no PPP/UFPB inexistia uma orientação sobre o formato de supervisão, se individual ou em grupo. Constatamos que supervisoras de campo e acadêmicos em muitos casos seguem orientações distintas na supervisão do estágio.

Entre as supervisoras de campo, 50% afirmam realizar a supervisão de forma individual, enquanto 25% a realiza em grupo e as outras 25% a fazem das duas formas, individual e em grupo, conforme a necessidade. Algumas ações são positivas, como reservar momentos específicos e regulares para orientação. Tudo isso demonstra a coexistência dos mais variados mecanismos de sistematizar a supervisão. Em certos casos, as supervisoras preocupam-se em fazer a supervisão em dois momentos, individual e em grupo, de modo que o momento de atendimento individual atende a diferenciação dos objetos de estudo para monografia.

Porém, essa diferenciação abre também a possibilidade de ações não regulares e diferentes do que sugere a PNE, alguns acabam por não reservar um momento específico para discutir o estágio, seja individual ou em grupo, fato esse percebido na declaração de uma das supervisoras: *“Não, o dia a dia é muito corrido, a supervisão é realizada no decorrer das atividades cotidianas.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 03).

Todos os supervisores acadêmicos entrevistados, por sua vez, trabalham com supervisão individual e em grupo, realizadas no âmbito da academia. Porém, nem todos percebem – ou não lembraram no momento da entrevista - a necessidade da supervisão acadêmica também no campo de estágio. Esse acompanhamento e interlocução com o supervisor de campo foi assumido apenas por um supervisor:

A supervisão acadêmica no campo de estágio acontece de forma individual, pois cada aluno está em um setor específico, e tem um momento que é em grupo também, quando a gente vai pra avaliação do estágio, quando a

gente promove algum encontro pra discutir algum texto no campo de estágio. Então, a gente faz esses encontros coletivos. Já o encontro pedagógico, que acontece aqui na universidade, é muito em grupo. Na Metodologia I e Estágio I é em grupo, a gente faz as discussões com a turma, de uma forma geral, com textos, seminários, problemas que eles trazem do campo do estágio e a gente analisava e, discutia em sala. Mas agora, no Estágio II, como a gente tem que orientar uma produção do aluno, que é o projeto de pesquisa de elaborar, de escrever, de construir um problema de pesquisa e delinear um objeto, optei de, nesse primeiro momento em Metodologia II, trabalhar com encontros individuais. Começamos com um encontro coletivo pra discutir metodologia da pesquisa, construção do projeto de pesquisa. E cada um definiu um objeto para o projeto de pesquisa, e eles agora estão trabalhando nesse objeto de pesquisa. Pra esses encontros agora, por enquanto, estão sendo individualizados já pra suprir essa carência do aluno. (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 01).

Verifica-se uma mudança entre o formato de supervisão no Estágio I e no Estágio II, quando neste passa a ser discutida mais diretamente a organização do TCC. Esse fato também é percebido nas declarações de outro supervisor:

Até aqui a supervisão é em grupo. Na primeira parte da aula, elas trazem essas situações concretas. Na segunda parte, a gente começa a estudar algum texto que fale sobre essa realidade que elas estão vivenciando lá. Isso no Estágio I. No Estágio II, no semestre passado, eu fiz momentos coletivos e individuais. Coletivos em relação aos métodos da pesquisa, em relação à como estruturar um projeto – introdução, fundamentação. A reorganização dos objetos a gente vai redefinir coletivamente. Chega um ponto em que o seu objeto e o seu problema de pesquisa estão bem definidos. E eu começo a fazer um trabalho mais individualizado, porque, às vezes, os projetos tomam rumos completamente distintos. (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 02).

Aqui, o que aparentemente pode ser entendido como uma movimentação positiva no sentido de garantir as duas formas de supervisão (individual e em grupo), na realidade significa que a supervisão acadêmica passa a ser posta de lado e o professor responsável pela disciplina de Metodologia do Trabalho Social II passa a dedicar-se ao TCC, o que acaba por fragilizar a supervisão do estágio e, da mesma forma, prejudica também a elaboração do TCC, tendo em vista não haver tempo para um processo de maturação e aprofundamento teórico do objeto.

No caso do campo de estágio em pesquisa, ressaltamos que o supervisor acadêmico nº 04 também destaca que na aproximação do período de elaboração do TCC ocorrem mudanças na supervisão, passando a ser realizadas em encontros mais individuais, porém, entendemos que nesse caso não se desenvolve um problema, já que, no estágio em pesquisa, a monografia é parte direta do processo.

Na UFPB, a forma como ocorre a aproximação entre o estágio supervisionado e o TCC configura uma das oposições percebidas entre o PPP/UFPB e a PNE. Essa oposição consiste no fato do primeiro não contar com uma disciplina específica para orientação do TCC durante a prática do Estágio Supervisionado II, de modo que nesse momento a disciplina de Metodologia do Trabalho Social II acaba por acumular os conteúdos e as atribuições de supervisão acadêmica do estágio e elaboração do projeto relacionado ao TCC, prejudicando a supervisão acadêmica.

A relação entre TCC e estágio supervisionado foi uma temática que perpassou toda a nossa pesquisa. Entre os supervisores acadêmicos, 100% posicionaram-se contrários à forma como essa relação é feita, declarando que ela acarreta prejuízo à experiência do estágio ou a elaboração do TCC. Segundo os supervisores, o TCC não deve ser tão vinculado ao estágio, como ocorre na UFPB, da mesma forma afirmam que a experiência do estágio não deve ter sua supervisão acadêmica fragilizada em decorrência da elaboração da monografia.

Entre os estagiários, 75% colocaram-se contrários à vinculação do estágio à elaboração do TCC. Apesar dessa oposição, mais da metade destes 75%, ao perguntarmos se mudariam a temática do seu TCC, dizem que não mudariam, justificando suas respostas a partir de argumentos diferenciados: uns pela praticidade de escrever sobre algo que está vivenciando, outros por ter tido a possibilidade de fazer estágio em sua área de interesse, podendo assim pesquisar sobre a temática que gostaria; e ainda existem os que se posicionam em defesa dos colegas que não tiveram oportunidade de escolher o tema do trabalho ou mesmo optar pelo campo de estágio.

Não por coincidência, entre os estudantes que responderam ser contrários ao atrelamento entre o TCC e o estágio e que dizem que mudariam o tema do seu trabalho, 20% são estudantes noturnos, os quais tiveram dificuldade para optar, ou não tiveram opções de campo de estágio, como constatamos na declaração de um dos estudantes do turno da noite:

Não pude escolher porque os alunos da noite são direcionados para a área de saúde. Normalmente, são pessoas que trabalham no decorrer do dia e só têm como opção para fazer estágio no período da noite. E, à noite, nós só temos assistentes sociais em hospitais. Infelizmente. (ESTAGIÁRIO Nº 16).

Outros 5% dos que discordam da vinculação anteriormente referida e que mudariam a temática do seu TCC, tiveram problemas em seu estágio.

Apenas dois estudantes entrevistados sabiam da possibilidade de fazer o TCC em uma área que não à do estágio, estes entendem que não há vinculação entre estágio e TCC. Dentre estes, um mudaria o tema trabalhado e o outro não mudaria porque teve a opção de escolher seu estágio e o tema do TCC. O aparecimento desse dado na pesquisa deve-se à falta de informação na universidade, tendo em vista que apenas 10% dos estudantes entrevistados sabiam da possibilidade de realizar o TCC em uma temática que não a do estágio.

Ainda entre os estagiários, 15% apresentaram outra tendência de posicionamento, apontando como positivo a vinculação de estágio ao TCC. Porém, parte deles assim o faz em nome da praticidade, optando por não mudar seu tema pela praticidade e pela possibilidade que essa experiência põe para aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo. Para concluir essa tendência que respondeu positivamente, identificamos ainda um estagiário que, embora concorde com a vinculação, não vai fazer o seu TCC em temática vinculada ao campo de estágio pelo fato de não existir atividade prática em seu campo de estágio. De acordo com o aluno, o programa no qual estagia passa por um processo de reestruturação, que durou os dois períodos consecutivos do seu estágio.⁵⁶

Percebe-se então que essa a estruturação do Estágio no PPP/UFPB não é algo completamente engessado, existe certa flexibilidade, como já vimos anteriormente no caso de um dos estagiários, como nos lembra uma das supervisoras:

A pesquisa dela não vai ser desenvolvida aqui por falta condições de pesquisa do seu objeto de estudo, que é família. Nessa instituição, pois, atualmente, o grupo de família está desativado. Ela vai desenvolver a pesquisa em outra instituição, mas eu vou estar acompanhando também.
(SUPERVISORA DE CAMPO Nº 06).

Em sentido oposto à maioria dos estudantes (75%) e à totalidade dos supervisores acadêmicos que se colocaram contrários à vinculação que estamos tratando, 87.5% das supervisoras de campo responderam que concordam com a

⁵⁶ Esse é o caso acima citado do estagiário que foi transferido de espaço de estágio, tendo em vista que o programa no qual realizava estágio passava por uma reformulação, não tem atendido as demandas e, por conseguinte, não ofereceu possibilidade para definição de um objetivo. O estudante acabou realizando sua pesquisa em outro serviço, que não o local do estágio.

vinculação do TCC ao campo de estágio. Esse contingente justificou sua posição por um viés bem operacional, pela praticidade dessa relação que, segundo elas, facilita a produção do trabalho, já que os estudantes passam a possuir maior conhecimento sobre a temática na qual estagiam. Nenhuma supervisora afirmou não concordar com essa vinculação. Porém, 12.5% responderam que concordam “em parte”: concorda pelo fato de facilitar o processo de elaboração do TCC, mas é contrária por que nem sempre o estágio é o que o estudante esperava, seja porque não pode escolher o campo de estágio, seja por algum problema no decorrer da sua prática.

O fato percebido em nossa pesquisa foi o de que – mesmo entre os que são contrários à vinculação do TCC ao estágio - mais da metade dos entrevistados colocaram-se favoráveis a continuidade da elaboração do TCC no campo de estágio, tendo em vista a praticidade da aproximação com a temática. Esse também é um aspecto tratado por Menezes e Lustosa em seus estudos sobre o assunto:

A escolha do tema recai sob a alegação de ser mais prático, com frequência, nas experiências desenvolvidas no campo de estágio; a problematização, bem como o desenrolar do estudo, não ultrapassam para a primeira reflexão; o esquematismo e o relato descritivo, para a exposição (MENEZES e LUSTOSA, 2010, p. 114).

Percebemos então que, sendo a construção do TCC, na maioria dos casos, vinculada à prática do estágio, a escolha do campo de estágio tem um peso relevante, já que essa prática define a temática a ser estudada. Sobre esse aspecto, por mais que 90% dos estudantes tenham afirmado ter tido a possibilidade de escolha de seu campo de estágio, vale ressaltar que essa escolha está condicionada às vagas de estágio oferecidas no momento da matrícula dos estudantes na disciplina de estágio. Assim, nem sempre os estudantes escolhem de acordo com seu interesse, mas entre os campos de estágio existentes no momento da matrícula. No caso dos estudantes noturnos, essa restrição é ainda maior, porque muitas vezes os estágios são limitados à área hospitalar, como já vimos em outra oportunidade.

Constatamos que o supervisor que acompanhou a experiência do estágio em pesquisa na universidade não apresentou dificuldade em relacionar as atividades de supervisão de estágio e de elaboração do TCC com a disciplina Metodologia do Trabalho Social II. Nesse caso, ambas as atividades acadêmicas estão unificadas como uma única experiência, não precisando, portanto, reduzir a atenção de uma

para cuidar da outra, como necessitam fazer os demais supervisores. Nessa experiência da pesquisa como campo de estágio, a carga horária da disciplina Metodologia do Trabalho Social é toda dedicada à pesquisa, sendo o TCC uma das etapas desse processo. Neste campo de estágio são feitos os debates sobre as diversas temáticas escolhidas pelos estudantes como objeto de pesquisa, questões relativas ao método e a metodologia, além de ser reservado ainda um tempo para discutir algumas questões sobre os estágios não obrigatórios aos quais os estagiários também estavam inseridos.

A articulação que acabamos de nos referir não é possível com a mesma facilidade nos demais campos de estágio, tendo em vista que os supervisores acadêmicos (75%) precisam dar respostas a questões de natureza diferentes, mesmo quando a supervisão do estágio e a produção do TCC abordam a mesma temática, como nos esclarece um dos supervisores:

Eu acho que o aluno acaba tendo sua atividade de estágio comprometida com a questão da pesquisa. Então, eu acredito que, para abordar as duas dimensões, deveria ser criada uma disciplina específica ou aumentado o período de estágio (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 01).

Percebe-se, no depoimento acima, que o supervisor precisa dedicar-se a dois formatos de atividades em uma mesma disciplina, fato que acaba fragilizando a supervisão de estágio ou a elaboração do TCC. Acreditamos que a divisão dessas atividades em disciplinas diferentes, como sugere a PNE, poderá ser uma alternativa para solucionar as debilidades apresentadas.

3.6 PESQUISA E EXTENSÃO NA PNE

A Política Nacional de Estágio trata ainda de dois elementos considerados importantes e necessários em nossa dissertação, a pesquisa e a extensão, ambos entendidos na PNE como polêmicos. A necessidade de tratar sobre esses dois pontos deve-se ao fato do PPP/UFPB apontar a necessidade dos estágios estarem relacionados a alguma linha de pesquisa existente no DSS, ou na UFPB e ao fato de 20% dos estudantes entrevistados por nós terem tido experiência de extensão

universitária, modalidade essa apresentada na PNE como um possível campo de estágio e não presente no PPP/UFPB dessa forma.

Entre os 20% acima referidos, nenhum teve supervisão acadêmica - até mesmo porque o PPP/UFPB ainda não fez as adequações necessárias quanto ao estágio em extensão ou mesmo no que diz respeito ao estágio não obrigatório, como determina a Lei do Estágio - três estiveram acompanhados de supervisoras de campo (assistente social) e um sem supervisão de campo ou acadêmica. Este último declarou: *“Eu fiz estágio em extensão, mas não tinha o Supervisor da área de Serviço Social, era um psicólogo que fazia a supervisão pelo assistente social”* (ESTAGIÁRIO Nº 12); outro, falando sobre a necessidade de supervisão acadêmica, no estágio não obrigatório, relata: *“Seria interessante ter supervisão, seria a oportunidade de estar discutindo com o professor acerca das atividades”* (ESTAGIÁRIO Nº 14).

Na relação entre extensão universitária e pesquisa, entre outras normatizações, o PPP/UFPB regulamenta que:

Os professores supervisores deverão estar engajados em linhas de pesquisa e de extensão do Departamento de Serviço Social. O supervisor de campo deverá engajar-se em linhas de pesquisa e extensão do DSS, de acordo com os objetivos da instituição campo de estágio, devendo, juntamente com o supervisor pedagógico, orientar os alunos a desenvolver projetos de pesquisa e extensão. (UFPB, 2002, p. 73)

Constatamos em nossa pesquisa que, mesmo entre os professores, existe quem não participe dessas atividades, não realize extensão, nem integre grupos de pesquisa do DSS/UFPB. Entre os supervisores acadêmicos entrevistados⁵⁷, 25% deles não fazem parte de grupo de pesquisa, este é exatamente o mais sobrecarregado com estágio, supervisionando com duas turmas em diversos campos de estágio. Vale registrar que essa situação tem sido mais comum entre os professores que possuem contratos precarizados, situação que se agrava ainda mais diante das também precárias condições de trabalho, caracterizada até por falta de sala fixa ou adequada para a supervisão, ou mesmo por dificuldade de transporte e telefone para manter contato com os campos de estágio.

Ao nos debruçarmos nas informações das supervisoras de campo e seus envolvimento nos grupos de pesquisa na universidade, constatamos que não há

⁵⁷ Lembramos aqui que estes representam 80% do total dos supervisores do Estágio Supervisionado II do período 2010.1

participação destes em grupos de pesquisa, a única participação registrada de uma das supervisoras foi nas seguintes condições: *“Participo mais ou menos. Eu me considero [parte do grupo], não vou dizer que não sou, só que no momento eu estou meio afastada, não estou indo não.”* (SUPERVISORA DE CAMPO Nº 04). Portanto, definitivamente, no momento da pesquisa, nenhuma das supervisoras de campo fazia parte de grupo de pesquisa do Departamento de Serviço Social, como prevê o PPP/UFPB. Por outro lado, 37.5% das supervisoras de campo têm pós-graduação, sendo 02 mestres e 01 especialista.

Os 20% dos estudantes entrevistados que afirmaram que seu estágio possui relação com alguma linha de pesquisa na UFPB, constituem exatamente aqueles sobre os quais já informamos que fazem estágio em pesquisa - são os estudantes que realizam seus estágios no próprio grupo de pesquisa. É muito reduzido o número de estudantes que fazem, ou fizeram, parte de um grupo de pesquisa durante a graduação em Serviço Social. Outros 15% afirmaram fazer parte de algum grupo de pesquisa, mesmo não tendo relação com o estágio e sendo um deles em outro curso da UFPB, que não no Serviço Social.

No que diz respeito, especificamente, a essa modalidade do estágio em pesquisa, acreditamos estar correto afirmar que essa discussão tem a importância não apenas de contribuir na ampliação do debate, mas, sobretudo, de fazer com que essa temática seja levada às discussões de forma substancial, considerando as experiências positivas existentes, como apresenta nosso estudo.

As referências acima mencionadas contribuem para entendermos a importância da pesquisa na formação do assistente social. Entendemos que a pesquisa constitui também um espaço específico de atuação desse profissional, como a educação, a saúde, ou tantas outras áreas de atuação. Ou ainda, como declara a representação do LEPS:

Se o Serviço Social é uma área do conhecimento hoje colocada na estrutura do CNPq, inclusive com a estrutura de financiamento, por que a experiência da pesquisa em Serviço Social não é parte da formação profissional do assistente social? Eu não sei se todas as práticas desenvolvidas pelo assistente social têm que ter, necessariamente, a relação direta com o usuário. Até em outras dinâmicas profissionais de atuação do assistente social, essa relação não acontece. (ATUAL COORDENAÇÃO DO LEPS).

Sobre essa questão, relativa aos usuários, o supervisor que acompanha a experiência de estágio em pesquisa diz que: *“A nossa preocupação com esse*

usuário direto é no sentido de compreender porque ele se torna um usuário do Serviço Social. É diferente a relação” (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 04). Entendemos que o mesmo quadro de situações é encontrado nos campos de estágio relacionados às experiências de planejamento, monitoramento e avaliação de políticas públicas, todos esses são espaços ocupacionais do assistente social no Estado da Paraíba e campos de estágio para o curso de Serviço Social da UFPB.

É visível a segurança dos estudantes envolvidos nessa experiência de estágio em pesquisa ao tratar do seu espaço de atuação como estagiário, demonstrando entender que é uma das muitas práticas possíveis aos assistentes sociais. Acreditamos que esse é um dos pontos que garante segurança à supervisora dessa prática para afirmar que:

Um sujeito com uma boa fundamentação teórica tem condição de crescer dentro da Universidade, de ser professor, de ser um pesquisador e, também, caso tenha que fazer esse atendimento nesse espaço que chamam de prática, ele vai dar conta de fazer isso. (SUPERVISOR ACADÊMICO Nº 04).

Entendemos, portanto, que o estágio em pesquisa oferece uma experiência tão rica quanto à dos demais espaços da prática do Serviço Social. Em sendo assim, para que seja garantida a direção social do Projeto Ético-Político da profissão na formação profissional, é necessário que esse estágio, assim como nos demais campos, siga as orientações e normatizações apresentadas nos documentos que norteiam o debate coletivo dos assistentes sociais, dos quais destacamos: Diretrizes Curriculares, Política Nacional de Estágio e Resolução CFESS nº 533.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo consiste em uma pesquisa no âmbito de titulação de mestrado em serviço social, junto ao programa de pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, cujo objeto foi o Estágio Supervisionado, no que concerne as suas implicações no Projeto Ético-Político do Serviço Social, guiados por duas questões norteadoras: “As Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social e a PNE estão sendo observadas na prática do estágio supervisionado na UFPB?”; “Que tipo de impacto a prática do Estágio Supervisionado, vem causando ao Projeto Ético-Político do Serviço Social, no que consiste ao fortalecimento ou fragilização de seus princípios e diretrizes?”.

O método histórico dialético nos possibilitou estudar esse processo como parte de uma construção sócio-histórica que tomou a profissão em suas três dimensões (político-organizativa, formação profissional e prática profissional), entendendo a história da profissão como parte das diferentes conjunturas políticas e econômicas.

Entendemos que, enquanto um processo sócio-histórico, o Serviço Social é construído por sujeitos históricos submetido a uma estrutura macro-societária, edificada na relação entre as forças constituintes da sociedade. Sendo assim, a profissão tem determinações tanto advindas das relações macro-societárias, quanto das relações construídas no interior da própria categoria, no seu intercâmbio com as relações mais amplas, a exemplo do processo de organização das Diretrizes Curriculares, da Política Nacional de Estágio (PNE) e da Resolução CFESS nº 533. A partir da compreensão desse conjunto de relações, o estágio foi aqui tratado como sendo uma experiência singular, desenvolvida no âmbito da formação profissional e no cotidiano da prática, permitindo a conexão entre a instituição campo de estágio e a unidade de ensino, desenvolvida em seu cotidiano, por estudantes estagiários, supervisores de campo, supervisores acadêmicos e coordenador de estágio. Na esfera político-organizativa da profissão o que mais se aproxima da prática do estágio em seu cotidiano é o Conselho Regional de Serviço Social como órgão fiscalizador. Considerando esse conjunto de atores, a pesquisa foi desenvolvida tomando-os como referência. Portanto, tomando o universo desse atores, foi escolhido dentre eles: 20 (vinte) estagiários (17 do curso diurno e 03 do curso noturno) e 08 (oito) supervisores de campo das mais diversas áreas (saúde,

assistência social, judiciário, direitos humanos, planejamento e monitoramento de política pública); 04 (quatro) supervisores de acadêmicos; 02 (duas) representações da coordenação do LEPS; e 01 (um) representante do CRESS 13ª Região.

Optamos por adotar um método que nos permitisse não nos limitar apenas à representação social dos sujeitos envolvidos na prática do estágio, mas também analisar as relações desses sujeitos com o processo mais amplo da formação profissional, a exemplo dos núcleos de fundamentação da formação profissional, da relação entre as distintas supervisões (de campo e acadêmicas) e da interação com as relações institucionais. Foi considerada, sobretudo, a direção social do Projeto Ético-Político e as suas recomendações para formação profissional.

Dessa forma, o estágio é concebido como uma disciplina da formação profissional associada a diversas outras cursadas no processo da formação em Serviço Social, não sendo, inclusive, o primeiro contato dos estudantes com a prática. Constatamos a existência de outras disciplinas que também cumprem a função de inserir o formando no contato com o conhecimento da prática profissional, a exemplo da disciplina “Introdução às Práticas Sociais” presente no currículo do curso na UFPB. No que diz respeito às disciplinas e conteúdos programáticos complementares optativos do DSS, principalmente às relacionadas ao núcleo de fundamentos do trabalho profissional, constatamos um desequilíbrio na sua oferta durante os diversos períodos do curso, o que tem problematizado a qualidade do estágio. A pesquisa constatou que essas disciplinas acabaram sendo disponibilizadas apenas no período do estágio, dificultando a aproximação gradativa dos estudantes com o conhecimento inerente ao “campo da prática” e, conseqüentemente, com o debate que propiciasse um maior amadurecimento do estudante, nas temáticas relativas aos campos de estágio, antes da escolha do seu campo e do início da experiência.

Percebe-se que a estrutura das disciplinas - sua organização e oferta – atende ao princípio da igualdade de oportunidades entre os estudantes do curso de Serviço Social da UFPB, porém, o mesmo não pode ser dito sobre o cumprimento deste princípio no momento do ingresso no estágio supervisionado. Neste caso, constatamos algumas diferenças de oportunidades oferecidas entre os estudantes noturnos e diurnos. Entre estudantes do curso de Serviço Social do turno da noite, ainda que apenas 15% dos entrevistados, constatamos algumas restrições superiores às encontradas junto aos estudantes diurnos, dentre as quais

destacamos: a limitação do campo de estágio funcionando à noite, majoritariamente na área da saúde; a falta de um supervisor de campo específico em decorrência da rotatividade dos profissionais cujo trabalho é organizado em sistema de plantões hospitalares; e a carga horária diária de estágio superior as 06h estabelecidas pela lei do estágio.

Tratando ainda da relação entre o estágio supervisionado e outros aspectos relacionados à estrutura do curso de Serviço Social, foram constatados elementos contrapostos entre o Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social da UFPB e a Política Nacional de Estágio da ABEPSS, ou mesmo sugeridos pela PNE e não considerados no PPP/UFPB. Referimo-nos aqui ao fato do PPP/UFPB não estruturar ou definir, nos moldes da PNE, os elementos relativos ao plano de estágio, ao estágio não obrigatório, à extensão universitária, bem como ao formato de supervisão (se individual ou em grupo). Essa desatenção com a referida política não favorece ao desenvolvimento do estágio de acordo com a normatização construída sobre as bases do Projeto Ético-Político da profissão. Também foi encontrada contraposição na relação entre o PPP/UFPB e as Diretrizes Curriculares, no que diz respeito à relação entre estágio e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O primeiro momento das atividades do TCC na UFPB – construção do projeto e realização da pesquisa de campo – é realizado em conjunto com o estágio supervisionado. Não existe uma disciplina específica para elaboração do projeto de TCC, sendo elaborado nos momentos que deveriam ser dedicados à supervisão acadêmica de estágio. Essa realidade foi constatada em 100% das entrevistas junto aos estagiários e aos supervisores acadêmicos. Os dados nos revelam que a disciplina Metodologia do Trabalho Social, mesmo não possuindo uma carga horária suficiente, comporta duas ordens de conteúdos tão importantes na formação profissional, mas tão diferenciadas como são as disciplinas de TCC - realizada enquanto pesquisa - e a prática do estágio.

Apesar da inobservância dos aspectos acima referidos, entendemos que formalmente o PPP/UFPB segue, nos demais aspectos, as recomendações das Diretrizes Curriculares e da PNE, na medida em que estrutura atividades e conteúdos da formação, como ensino e pesquisa, a partir de disciplinas teóricas e práticas, de relações com os espaços da prática onde realizam-se os estágios, e entre os atores envolvidos nestes – estudantes, supervisores, coordenadores etc. Estes são aspectos que atendem ao direcionamento do Projeto Ético-Político da

Profissão na formação profissional. Por outro lado, ressaltamos que a existência desse direcionamento no conteúdo do PPP/UFPB não significa sua aplicabilidade em todos os aspectos da formação, como constatamos não acontecer na relação entre os supervisores acadêmicos e de campo, ou mesmo na relação entre os supervisores e estagiários com os setores de pesquisa existentes no Departamento de Serviço Social (DSS).

A fragilidade na relação entre supervisores de campo e acadêmicos é reconhecida por mais de 90% dos supervisores entrevistados, os quais afirmam não existir periodicidade no contato entre os supervisores. O mais comum nessa relação é a realização de dois encontros semestrais, um no momento da apresentação dos estagiários e outro no momento da avaliação. Essa fragilidade consiste na falta de articulação entre as duas naturezas de supervisão, a acadêmica e a de campo, pois ainda que essas supervisões aconteçam regularmente nos moldes da PNE, elas ocorrem separadamente, resultando na falta de articulação entre unidade de ensino e campos de estágio. Essa debilidade decorre, muitas vezes, da sobrecarga de atividades a qual estão submetidas, ou das precárias condições de trabalho oferecidas tanto aos supervisores acadêmicos, quanto aos de campo. A ausência de supervisão de campo foi relatada apenas por 10% dos estudantes, fatos este decorrente de problemas emergenciais e amenizado durante a prática do estágio, não sendo uma debilidade estrutural do estágio supervisionado na UFPB. Outro elemento da supervisão de campo e acadêmica que é apresentado na PNE e não existe no PPP/UFPB é referente ao formato dessa supervisão, mais precisamente sobre a importância da supervisão ocorrer tanto de forma individual como em grupo, nesse caso apenas 25% dos supervisores de campo e 25% dos supervisores acadêmicos seguem essa orientação. Os demais adotam apenas uma modalidade.

No que concerne à relação entre estágio e pesquisa, foi constatado duas ordens de realidade: a primeira foi a existência de estágio na área de pesquisa; a segunda foi a fragilidade da relação dos demais campos de estágio com os grupos de pesquisas existentes na UFPB. Em contraposição ao PPP/UFPB, 100% dos supervisores de campo e 25% dos supervisores acadêmicos afirmaram não fazer parte dos setores de pesquisa existentes no DSS. Entre os estudantes, apenas os que realizavam estágio em pesquisa afirmaram que seu estágio possuía alguma relação com os setores de pesquisa. Neste ponto constata-se que além de não

seguir a normatização do PPP/UFPB, segue também o caminho contrário das recomendações existentes na PNE.

Apesar da frágil relação acima apresentada entre o estágio supervisionado em Serviço Social e a pesquisa, constatamos que, na UFPB, uma das alternativas construídas para aproximar os estudantes da prática da pesquisa é exatamente o oferecimento da pesquisa como campo de estágio, uma experiência positiva que pode ser adequada ao PPP/UFPB.

No que diz respeito aos aspectos organizativos obrigatórios para realização da prática do estágio, relacionados não só ao PPP/UFPB e a PNE, mas também com a Lei do Estágio e a Resolução CFESS nº 533, a exemplo do pagamento do seguro acidente para o estagiário; da obrigatoriedade da inscrição dos supervisores no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), do termo de compromisso estabelecido entre os campos de estágio e a unidade de ensino para abertura dos campos de estágio e mesmo da existência do plano de estágio, plano de trabalho e proposta de supervisão do Serviço Social, assim como do relatório de atividades semestral, são aspectos atendidos na prática do estágio em Serviço Social da UFPB. A única recomendação que entendemos não ser cumprida, mesmo que conste no projeto pedagógico local, diz respeito à garantia de que os campos de estágio estejam de acordo com Resolução CFESS nº 493, que trata das condições éticas e técnicas para o exercício profissional do assistente social, os dados demonstraram que 75% das supervisoras de campo e 75% dos supervisores acadêmicos afirmam não possuir estrutura adequada para realizar a supervisão de estágio.

Apesar da existência do plano de estágio, plano de trabalho e da proposta de supervisão do Serviço Social, além do relatório de atividades semestral - documentos obrigatórios para a abertura dos campos de estágio, os dados revelaram que esses documentos não atendem, por si, os requisitos necessários à qualidade de estágio. Esses documentos não cumprem o seu papel no processo de formação profissional, ou não são estruturados como recomenda a PNE e a Resolução CFESS nº 533, que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. A conclusão a que chegamos quanto aos documentos relacionados à prática do estágio é de que eles não constituem instrumentos de inter-relação entre universidade e campos de estágio, nem entre os atores envolvidos, tendo em vista que são elaborados de modo unilateral por uma das instâncias do estágio em uma

perspectiva técnico-burocrática de cumprimento de formalidade, sem a participação coletiva de todos os envolvidos no processo. Dentre esses documentos, o mais conhecido pelos estudantes é o plano de estágio. Grande parte dos supervisores de campo desconhece a maioria desses documentos, ou não participaram de sua elaboração.

Além dos aspectos organizativos e pedagógicos, alguns elementos teórico-metodológicos e ético-políticos, apresentados nas Diretrizes Curriculares e fundamentais no direcionamento social da formação profissional e da prática, foram levantados na pesquisa, dos quais destacamos a percepção dos sujeitos envolvidos na prática do estágio sobre: a questão social, a relação teoria-prática, a relação de sua prática com o mercado de trabalho e sobre o Projeto Ético-Político do Serviço Social.

No que concerne à questão social, cujas expressões são tratadas nas Diretrizes Curriculares como objeto de intervenção do assistente social, constatou-se que dois terços (2/3) dos estudantes e dos supervisores de campo apresentaram alguma dificuldade para expressar seu entendimento sobre o assunto. Na maioria dos casos, distanciam-se do sentido apresentado nas diretrizes, tendo se expressado uma tendência significativa de redução do sentido de questão social a questões singulares do cotidiano da prática.

Constamos, também, que a percepção sobre a importância da relação teoria-prática no Serviço Social é marcante entre os entrevistados, mostrando o amadurecimento trazido para o Serviço Social após sua aproximação da racionalidade crítica do pensamento dialético. Nesse sentido, 100% dos supervisores acadêmicos e de campo entendem ser possível relacionar teoria e prática no seu cotidiano profissional, fato que não significa desconhecer as dificuldades, muitas vezes impostas pelo cotidiano profissional, limitações estas lembradas por 50% dos supervisores acadêmicos e 37.5% dos supervisores de campo. Quanto aos estagiários, seguindo a mesma tendência, foi bastante representativo o número dos que entendem ser possível relacionar teoria e prática (80%), ainda assim é preocupante o índice (de 20%) dos que dizem não existir possibilidade em sua prática de estágio para essa relação. Entre os estudantes que afirmam ser possível relacionar teoria e prática, 25% dos estudantes entrevistados afirmam não só a importância dessa relação, mas a sua importância, também, para o direcionamento social da profissão.

Outro aspecto importante constatado entre os sujeitos envolvidos na prática do estágio foi a relação estabelecida entre o mercado de trabalho e a prática profissional. Todos os supervisores acadêmicos e a absoluta maioria dos supervisores de campo acreditam que o mercado de trabalho causa impactos no Serviço Social, e conseqüentemente na prática do estágio supervisionado, em diferentes aspectos, como: a ampliação das vagas; a precarização das condições de trabalho; a indicação da necessidade de constante capacitação profissional como condição para se manter no mercado. Enfim, há um reconhecimento geral das influências do mercado de trabalho no desenvolvimento técnico-operativo do Serviço Social, seja na formação ou nos demais campos de atuação, como afirma a totalidade dos supervisores acadêmicos entrevistados.

As conclusões postas até aqui se referem aos dados inerentes à compreensão dos sujeitos pesquisados sobre o Projeto Ético-Político da profissão, mesmo os aspectos organizativos, por considerá-los inerentes à direção social apontada por esse Projeto. Quanto a esses aspectos, foi possível identificar uma maior capacidade de compreensão do referido projeto junto aos supervisores acadêmicos, tendo em vista o entendimento desses sujeitos de que ele resulta de uma construção histórico-social dos assistentes sociais e está vinculado a um projeto societário e que ele comporta tanto uma dimensão técnico-operativa quanto político-organizativa da categoria, numa relação fecunda com a dimensão teórico-metodológica. Entendemos que o domínio de um conteúdo teórico mais profundo é responsável por essa compreensão mais ampla sobre o Projeto Ético-Político da profissão.

Uma compreensão mais limitada do projeto foi constatada junto à grande maioria dos supervisores de campo e estagiários, os quais apresentam dificuldades de se expressar sobre o Projeto Ético-Político da profissão, ainda que declare conhecê-lo. A compreensão desses sujeitos sobre a possibilidade de materialidade desse projeto, expressa-se no limite posto pelo cotidiano da prática ou em questões pontuais relacionadas à experiência imediata do estágio. As limitações teóricas aparecem nas dificuldades de relacionar os elementos da prática cotidiana aos elementos mais universais e fazer as necessárias abstrações. Manifestou-se uma tendência de reconhecer o Projeto Ético-Político apenas nos documentos que representam sua dimensão legal, principalmente no Código de Ética e na Lei de regulamentação da Profissão.

Os elementos apresentados ao longo da nossa pesquisa nos permitem perceber que a articulação entre os diversos sujeitos envolvidos na prática de estágio, que constitui um dos aspectos centrais recomendados pela PNE e pelas Diretrizes Curriculares, depende da capacidade desses sujeitos compreender e se inserirem no processo de organização histórica da categoria em defesa da consolidação do atual Projeto Ético-Político profissional. Foi possível constatar que esse aspecto político organizativo é bastante frágil na UFPB e nos espaços da prática na cidade de João Pessoa, seja com relação à prática de estágio, como vimos na relação entre os supervisores, seja com relação à participação dos espaços político-organizativos do Serviço Social, nesta esfera. Registrou-se um profundo desconhecimento, de estagiários e supervisores de campo, sobre a existência de articulações para debater a política de estágio; mesmo entre os supervisores de campo, é significativo tanto o desconhecimento quanto a ausência de participação nos espaços de articulação existentes.

A fragilidade na articulação entre os sujeitos envolvidos na prática de estágio ou entre as entidades que compõem a esfera político-organizativa da profissão é agravada pela inexistência no Estado da Paraíba de um Fórum Estadual de Supervisores de Estágio, ou mesmo pela inexistência de um Fórum e de uma Política Local de Estágio na UFPB, como sugere a PNE.

Ainda que a experiência do estágio seja singular e pessoal para cada estudante ou supervisor, ela precisa considerar o contexto sociopolítico particular no qual se insere e as determinações gerais que interferem na sua realização e o projeto que lhe orienta, não podendo, portanto, limitar-se ao imediato das dificuldades institucionais e orientar-se por crenças particulares. A autonomia profissional não representa o afastamento da prática de diretrizes e normatizações construídas pela categoria como direcionamento para a profissão, esse direcionamento não ameaça a autonomia profissional. O aprimoramento da prática do estágio decorre tanto da capacidade organizativa dos profissionais quanto dos princípios políticos e teóricos, construídos historicamente até hoje, os quais constituem o lastro do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

A execução da prática de estágio distante da Resolução CFESS nº 533, das Diretrizes Curriculares e da Política Nacional de Estágio, assim como a fragilização da esfera político-organizativa da profissão, são elementos que contribuem para fragilizar a prática de estágio no cotidiano profissional e a organização de estudantes

e assistentes sociais por “um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero”, um dos princípios fundamentais do código de ética de 1993, um dos mais caros ao Serviço Social brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAS, Associação Brasileira de Assistentes Sociais. **Código de ética profissional**. 1947. Disponível em: <<http://cfess.org.br/legislacao.php>>. Acesso em: mar. 2011.

ABESS, Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social. **Cadernos ABESS nº 3**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Cadernos ABESS nº 5**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Cadernos ABESS nº 6**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Cadernos ABESS nº 7**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.; CEDEPSS, Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social. **Proposta básica para o projeto de formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2008.

ABEPSS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Desafios à Formação Profissional em tempos de crise mundial**. ABEPSS. 2009. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/15_maio.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2011.

ABEPSS. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social**. 1996. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2011.

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio**. 2010. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/briefing/graduacao/politica_nacional_estagio.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2011.

AMARAL, Ângela Santana do. **Implementação das diretrizes curriculares em curso de Serviço Social: os rumos e desafios da formação profissional**. In. Temporalis, nº 14, São Luiz: ABEPSS, 2007.

BARROCO, Maria Lucia Silva. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos**. 6ª edição, São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti e BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social. Fundamentos e História**. 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, Ivanete Salete. **Os Desafios das Diretrizes Curriculares e Dificuldades na sua Implementação**. In. Temporalis nº 8, Porto Alegre: ABEPSS, 2004.

BRASIL. **Lei nº 1889, de 13 de junho de 1953**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=108985>. Acesso em: 29 mar. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 35311, de 02 de abril de 1954**. Disponível em: <http://br.vlex.com/vid/decreto-regulamenta-lei-junho-34060402>. Acesso em: 29 mar. 2011.

BRASIL. **Lei nº 3.253, de 27 de agosto de 1957**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3252.htm. Acesso em: 29 mar. 2011.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993**. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/legislacao.php>. Acesso em: 29 mar. 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 29 mar. 2011.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. 3ª edição, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRAZ, Marcelo. **Notas sobre o Projeto ético-político do Serviço Social. In. Assistente Social: ética e direitos**. Rio de Janeiro: CRES 7ª Região, 2005.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O Estágio supervisionado**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

CARDOSO, Franci Gomes. **Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social**. In. Temporalis, nº 14, São Luiz: ABEPSS, 2007.

CASTRO, Manuel Manrique. **História do Serviço Social na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1984.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **O Conhecimento da Vida Cotidiana: Base Necessária à Prática Social**. In. Cotidiano: Conhecimento e Crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

CBCISS, Centro brasileiro de cooperação e intercâmbio de serviços sociais. **Teorização do serviço social: documentos de Araxá, Teresópolis e Sumaré**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Agir, 1986.

CFAS, Conselho Federal de Assistentes Sociais. **Código de Ética Profissional do Assistente Social, de 08 de maio de 1965**. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1965.pdf. Acesso em: 29 mar. 2011.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Resolução nº 493. 2006**. Disponível em: http://www.cfess.org.br/legislacao_resolucao.php. Acesso em: 29 mar. 2011.

_____. **Resolução nº 533. 2008**. Disponível em: http://www.cfess.org.br/legislacao_resolucao.php. Acesso em: 29 mar. 2011.

_____. **Resolução nº 568. 2010**. Disponível em: http://www.cfess.org.br/legislacao_resolucao.php. Acesso em: 29 mar. 2011.

COELHO, Marilene A. **Imediatividade na Prática do Assistente Social**. In. Serviço Social: Temas, Textos e Contextos. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris, 2010.

CRAS - 9ª Região, Conselho Regional de Assistente Social da 9ª Região. **Levantamento da Problemática Referente ao Estágio de Alunos de Serviço Social nas Instituições**. In. Serviço Social e Sociedade nº 15. São Paulo: Cortez, 1984.

GUERRA, Yolanda. **A Instrumentalidade do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____; FORTI, Valeria. **“Na prática a teoria é outra?”**. In. Serviço Social, Temas, Textos e Contextos. Rio de Janeiro, Editora Lúmen Juris, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 1985.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 14ª edição, São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2008.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**. 2008. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09_05.htm>. Acesso em: 29 mar. 2011.

LEÃO XIII. **Carta Encíclica Rerum Novarum**. 15 de Maio de 1891. Disponível em:

<http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum_po.html>. Acesso em: 29 mar. 2011.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de Estágio em Serviço Social: desafios para a formação e o exercício profissional**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUSTOSA, Maria das graças; MENEZES, Maria Thereza. **Reflexões sobre o Ensino da Prática no Serviço Social e os Impasses para a Consolidação do Projeto Ético-Político Profissional**. In. Serviço Social, Temas, Textos e Contextos. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Juris, 2010.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. In. A Revolução antes da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____; ENGELS, Friedrich. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.

MEC, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social**. In Temporalis 14. Brasília: ABEPSS, 2007.

_____. **Resolução CNE/CES 15, de março de 2002**. In. Temporalis, nº 14. São Luiz: ABEPSS, 2007.

_____. **Parecer CNE/CES 492/2011, de abril de 2001**. In. Temporalis, nº 14. São Luiz: ABEPSS, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social- Teoria, método e criatividade.** 24ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

MIOTO, Regina Célia. **Estudos Socioeconômicos.** In Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MOTA, Ana Elizabete. **Questão Social e Serviço Social: um debate necessário.** In. O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade. MOTA, Ana Elizabete (Org.). 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2009.

_____; Amaral, Ângela Santana do. **Projeto profissional e projeto societário.** In. Inscrita nº 12. Brasília: CFESS, 2009.

NETTO, José Paulo. **A construção do projeto ético-político do serviço social frente à crise contemporânea.** In: Capacitação em serviço social e política social, módulo 1: crise contemporânea, questão social e serviço social. Brasília: CEAD, 1999.

_____. **Capitalismo monopolista e serviço social.** 6ª edição, São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64.** 4ª edição, São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Introdução ao método na teoria social.** In Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. **Transformações societárias e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2008.

PONTES, Reinaldo. **Mediação e Serviço Social.** 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Na Prática a Teoria é Outra? Mitos e Dilemas na Relação entre Teoria, Prática, Instrumentos e Técnicas no Serviço Social.** Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris, 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. **O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. São Paulo: Cortez, 1995.

TAVARES, Maria Augusta. **Acumulação, trabalho e desigualdades sociais**. In Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. **Questão Social e Serviço Social em Debate**. In: Temporalis, nº 14. São Luiz: ABEPSS, 2007.

TOLEDO, Laisa Regina Di Maio Campos. **Considerações sobre a supervisão em Serviço Social**. In: Serviço Social e Sociedade nº. 15, São Paulo: Cortez, 1984.

UFPB, Universidade Federal da Paraíba. **Projeto Político Pedagógico do Serviço Social**. Resolução Nº 053/2003, aprovada pelo CONSEPE em 31 de dezembro de 2003. Disponível em: www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2003/Rsep532003.htm.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Os fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade**. In. Capacitação em serviço social e política social, módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais. Brasília: CEAD, 2000.

_____. **O significado sócio-histórico da profissão**. In Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

ANEXO A - TEXTO "LEVANTAMENTO DA PROBLEMÁTICA REFERENTE AO ESTÁGIO DE ALUNOS DE SERVIÇO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES"

científica. Sabemos das dificuldades financeiras e do tempo disponível para atualização teórico-metodológica dos assistentes sociais, que se vêem muitas vezes isolados no cotidiano de sua atuação profissional. A essas questões junta-se a indefinição das escolas de Serviço Social quanto a uma política de estágio e a quase generalizada ausência de respaldo legal dos órgãos da categoria para proteção do exercício profissional e da supervisão.

Portanto, consideramos que os esforços que vêm sendo assumidos pela categoria no seu conjunto e os seus órgãos representativos poderão direcionar-se para diminuição e solução das dificuldades apontadas. Nessa perspectiva, reafirmamos a importância da discussão conjunta, de forma mais abrangente e aprofundada, da Proposta de Normatização da Supervisão e Credenciamento de Instituições — Campos de Estágio, para que venha a favorecer o aprimoramento da formação profissional com a colaboração de todos os agentes envolvidos e, conseqüentemente, o aprimoramento dos nossos serviços à população.

BIBLIOGRAFIA

- BONETTI, Dilséa Adeodata e Outros. "Relatório de Pesquisa — Reestruturação Curricular da Faculdade de Serviço Social — Avaliação e Propostas". Faculdade de Serviço Social PUC-SP; junho a dezembro de 1982. p. 34.
- COELHO, Ilden Moreira. "A Questão Política do Trabalho Pedagógico". São Paulo, Cortez, Rev. *Serviço Social e Sociedade* n.º 5, março de 1981, p. 15 a 33.
- FALEIROS, Vicente de Paula. "Espaço Institucional e Espaço Profissional". São Paulo, Cortez, in *Serviço Social & Sociedade* n.º 1, setembro de 1979, p. 137 a 152.
- SANTOS, Antônio Gonçalves dos. "A Prática do Serviço Social nas Instituições". São Paulo, Cortez, in *Serviço Social & Sociedade* n.º 2, março de 1980, p. 114 a 126.
- IAMAMOTO, Marilda. e CARVALHO, Raul de. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1982.
- LIMA, Sandra A. Barbosa. *Participação Social no Cotidiano*. São Paulo, Cortez, 1980.
- RIBEIRO, Ana Maria Pia de L. "Supervisão em Serviço Social". Trabalho apresentado no "Seminário de Serviço Social", Campina Grande (PB), s/d.
- SHERIFF, Tereza e outros. "Definiciones y Funciones de la Supervisión", in *Supervisión in Trabajo Social*, cap. IV, Buenos Aires, ECRO, 1976, p. 67.
- SOUZA, Maria Luiza de. "Serviço Social e Instituição — A questão de Participação". São Paulo, Cortez, 1982.

LEVANTAMENTO DA PROBLEMÁTICA REFERENTE AO ESTÁGIO DE ALUNOS DE SERVIÇO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES

Partindo-se do pressuposto de que o estágio é o campo de treinamento, representando para o aluno estagiário uma situação de aprendizagem, tendo em vista a formação profissional, as Faculdades de Serviço Social têm-se preocupado com esta "formação profissional", esperando que o estágio proporcione oportunidade ao aluno estagiário de adquirir aptidões e competência para o exercício do Serviço Social, de forma gradativa, planejada e orientada.

Constata-se, na realidade, por observações, análises, reflexões, que muitos desvirtuamentos ocorrem no estágio, prejudicando esta formação prática do aluno. Este, por sua vez, defronta-se com problemática que lhe dificulta dar respostas mais adequadas à sua prática profissional.

O CRAS-9ª Região, unindo-se à preocupação com esta questão, formou uma "Comissão de Estágio", constituída, além de elementos do próprio CRAS, por professores assistentes sociais dos Departamentos de Estágio de Faculdades de Serviço Social de São Paulo, bem como de supervisores e alunos destas Faculdades, questionando, levantando e centralizando informações referentes à Prática Profissional, especificadas na "*Formação do Profissional*", enfocando aspectos pertinentes:

O estágio; o estagiário; o supervisor; o departamento de prática.

Ressalta-se que o resultado ora apresentado é uma primeira aproximação da realidade, ou seja, é um levantamento de fatos constatados, é uma parcela fotográfica desta realidade, sem uma análise dela. Há necessidade de, posteriormente, se efetuar uma análise globalizante e sistematizada desta situação e, conseqüentemente, de uma redefinição e mudança desta própria realidade.

Desta forma geral, denotou-se que a "formação do aluno" tem sido garantida de forma parcial, dependendo do Campo, da Instituição, da Supervisão e do Estagiário.

Texto referente às discussões feitas na Comissão de Supervisores de Estágios do CRAS — 9ª Região, São Paulo, compilado pelas Professoras Marta Alice Feiten Buriola e Yara Spadini Vicini, representantes das Faculdades FISA e PUC-SP, na referida Comissão/1981.

1. QUANTO AO ESTÁGIO E AO ESTAGIÁRIO

Levantaram-se aspectos, tais como:

1. Uso espoliativo e inadequado do trabalho do estagiário. Este uso inclui ou acarreta:
 - Marginalização do mercado de trabalho, do profissional formado;
 - Utilização de mão-de-obra barata do estagiário;
 - Insegurança do estagiário pela inexistência de vínculo empregatício;
 - Exigência de responsabilidade e habilidades que não condizem com o grau de desenvolvimento do estagiário;
 - Facilidade de manipular o estagiário, conforme interesse da obra;
 - Implantação de Serviço Social por alunos estagiários;
 - Sério risco de deturpar a imagem da profissão e do assistente social.
2. Há instituições que não oferecem condições mínimas de estágios; em que não há condições de aprendizagem ou mesmo condições de uma prática social efetiva, uma vez que o aluno é limitado a tarefas nem sempre pertinentes ao Serviço Social, ou ao desenvolvimento de atividades isoladas que não lhe permitam ter uma visão global da realidade.
3. Seleção de Estagiários, feita por outros profissionais que não assistentes sociais.
4. Má qualidade da supervisão, podendo ocorrer por:
 - Supervisão imposta pela Instituição ao assistente social;
 - Supervisor não capacitado para esta função;
 - Obra e/ou até o supervisor que vê no estagiário o seu empregado;
 - Pouco interesse pelo estagiário, por parte do supervisor;
 - Supervisão se limita a solucionar dúvida do estagiário, excluindo-se a supervisão sistemática e efetiva;
 - Supervisão por telefone; Supervisão de "corredor"; Ausência de Supervisão.
5. Estrutura da Instituição limitando o trabalho do Serviço Social.
6. Pelo fato de a maioria dos estagiários estudar à noite e trabalhar período integral, faz com que o estagiário não se dedique como deveria ao estágio, recorrendo ainda aos estágios de final de semana, que são escassos e muitas vezes não oferecem condições satisfatórias de aprendizagem.

112

7. Aprendizado do estagiário limitado teoricamente, tornando deficitária também sua prática, ou seja, o referencial teórico fornecido pelas Faculdades não tem sido suficiente ou adequado às necessidades e exigências do Estágio.
8. O fato de serem atribuídas tarefas ao estagiário, no campo de estágio, para as quais não está preparado, geram nele a insegurança, frustração, desânimo, acomodação, revolta.
9. Há alunos estagiários que não se comprometem com seu estágio, limitando-se a cumprir as horas exigidas pela Faculdade.
10. Falta de consciência crítica dos alunos-estagiários, aceitando tudo que as instituições ou supervisores lhes cobram, com o intuito de usufruir de mão-de-obra de baixo custo.
11. A ausência de um mínimo de condições de estágio compromete não só a aprendizagem, a formação profissional do aluno, mas a própria profissão.

2. QUANTO AO SUPERVISOR

Inúmeras dificuldades e/ou expectativas em relação ao exercício

1. Defasagem entre teoria e prática do Serviço Social, que se reflete da função do orientador da prática dos alunos foram levantadas: em: "desencanto", "desmotivação" dos alunos em relação às limitações da prática, em confronto com os objetivos que a profissão se propõe; ausência de propostas alternativas; imediatismo dos estagiários em relação a resultados concretos e exigência de posicionamento dos profissionais; insegurança dos profissionais no exercício da prática e diante de exigência dos alunos e da Faculdade.
2. Dificuldade do aluno em documentar suas atividades, em se relacionar com a clientela, com a Instituição.
3. Dificuldade do supervisor em encarar as questões acima, "matéria-prima" para sua função de orientador da prática; insegurança do supervisor, "sentimento" de profissional explorado pelas Instituições e pelas Faculdades de Serviço Social.
4. Necessidade sentida por parte dos supervisores de atualização teórica e metodológica (constantes solicitações de cursos sobre supervisão e atualização em Serviço Social, por parte destes profissionais).

113

5. Necessidade de maior integração com as Faculdades, não só com os departamentos de prática, mas com professores das disciplinas e conhecimento dos currículos.
6. Falta de definição do papel do supervisor em relação à Faculdade (exigências sem retorno).
7. Falta de definição do papel do supervisor em relação a Instituições em que trabalham. Com raras exceções, as entidades — Campos de Estágio — reconhecem essa função e facilitam sua execução. A título de exemplo, certos supervisores são obrigados pelas Instituições a repor horas de trabalho quando participam de reuniões nas Faculdades; receio das Instituições quanto a essa participação; freqüente sobrecarga de trabalho que impede ao profissional a participação em outras atividades (estudos, reuniões etc.); não reconhecimento da atividade profissional e do estagiário, a não ser enquanto executores de tarefas; exploração da mão-de-obra de baixo custo (do estagiário e do profissional); imposição de estagiários, por parte da administração, a profissionais não capacitados e não interessados em dar supervisão; falta de autonomia do Serviço Social na Instituição; agravamento da situação por profissionais "acomodados".
8. Falta de reconhecimento técnico-profissional da atividade de supervisão perante a categoria profissional.
9. Estágios prejudicados por tipos de contratos feitos por seis meses, atendendo especificamente os interesses das Instituições, acarretando falta de tempo para aprofundamento do aprendizado da prática, deficiência ou inadequação do atendimento da clientela.

3. QUANTO AO DEPARTAMENTO DE ESTÁGIO

Pelos depoimentos de representantes dos Departamentos de Prática das várias Faculdades integrantes da Comissão de Supervisores de Estágio, verificam-se várias irregularidades por parte de grande número de Instituições no que diz respeito ao estágio de alunos em Serviço Social. As situações de entraves na formação prática dos alunos, no que diz respeito às Instituições, são principalmente as seguintes:

— Várias Instituições solicitam estagiários para implantação de Serviço Social, alegando falta de recursos financeiros para contratação de profissionais;

114

— O profissional vem sendo substituído por estagiários contratados em tempo integral (com baixos salários), e isso sobrecarrega o Profissional da Instituição que, além do exercício de suas funções na Entidade, é obrigado a dar supervisão em condições precárias; e sobrecarrega o aluno, que tem seu aprendizado prático (estudo, pesquisas, análises) prejudicado por uma carga horária de trabalho muito superior ao número de horas de estágio estipulado pelas Faculdades;

— Há vários casos de não profissionais de Serviço Social desempenhando essa função na Entidade;

— Há casos de demissões de profissionais altamente qualificados por questões de divergências com objetivos inadequados das Instituições, e preenchimento dessas vagas por estagiários não remunerados.

Para tratar desses problemas, nota-se a inexistência de critérios comuns às várias Faculdades e, conseqüentemente, "fragilidade" de decisão diante de situações irregulares. A necessidade, por parte das Faculdades, de colocar grande número de estagiários nas Instituições (isso ocorre principalmente na Capital) acaba por acarretar aceitações dessas situações irregulares e inadequadas à formação dos alunos.

Além das situações irregulares, existe a questão da má qualidade dos estágios em grande número de Instituições.

Os Departamentos de Prática, em geral, não estão tendo, enquanto órgãos isolados, condições de fazer frente a esses problemas, seja pelo grande volume de trabalho que acarretaria, seja pela falta de poder decisório, seja pela ausência de doação de critérios comuns por parte das Faculdades.

Assim, o grupo considera a premência de obter respaldo oficial de órgãos legalmente reconhecidos, seja perante as Entidades Campos de Estágio, seja perante as Unidades de Ensino, visando um mínimo de condições para garantia da qualidade dos estágios.

Percebe-se, pelo arrolamento das constatações dos quatro aspectos levantados acima, que há estreita relação entre eles: um determina e influencia o outro; e é na interligação destes aspectos que a análise deve se fazer presente do que é uma aprendizagem prática do aluno, suas implicações, como ela se configura etc. Esta análise é premente para que se tenha condições de clarificar e determinar um posicionamento adequado à formação profissional do aluno e, conseqüentemente, a uma mudança nas estruturas do próprio ensino teórico-prático do Serviço Social.

115

ANEXO B – FICHA DE AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PRÁTICAS SOCIAIS

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTÁGIÁRIO SUPERVISIONADO

NOME DO ESTAGIÁRIO: _____

TEMPO DE ESTÁGIO: _____

NOME DO SUPERVISOR (A): _____ Nº CRESS: _____

ITEM PARA AVALIAÇÃO	CONCEITUAÇÃO			
	Ótimo (nota)	Bom (nota)	Regular (nota)	Insuficiente (nota)
1. FREQUÊNCIA				
1.1. Pontualidade				
1.2. Assiduidade				
2. INTERESSE				
2.1. Disponibilidade do aluno				
2.2. Iniciativa				
2.3. Criatividade				
3. RESPONSABILIDADE				
3.1. Organização do horário de trabalho				
3.2. Organização e cumprimento das atividades pertinentes ao Serviço Social da Instituição				
3.3. Soube utilizar e ampliar o espaço profissional do Serviço Social				
4. RELACIONAMENTO				
4.1. Com o Assistente Social				
4.2. Com a Equipe				
4.3. Com os Usuários				
5. PERFIL DA INSTITUIÇÃO				
5.1. Conhecimento da natureza, objetivos e serviços				
5.2. Espaço profissional do Serviço Social				
5.3. Usuário dos serviços institucionais: conhecimento e formas de inserção nos serviços				
6. ÉTICA E SERVIÇO SOCIAL				
6.1. De acordo com o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais, avaliar a postura ética do estagiário em relação à Instituição, profissionais e usuários.				
CONCEITO FINAL:				

Sugestões no sentido de melhorar a qualidade do Estágio Supervisionado nessa

Instituição: _____

João Pessoa, ____/____/____

Assinatura do Supervisor: _____