

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

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: DESATANDO OS NÓS.

THALITA FERREIRA DA SILVA DUTRA

MANAUS-AM
JAN/2014

THALITA FERREIRA DA SILVA DUTRA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: DESATANDO OS NÓS.

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

Área de concentração:
Questão Social, Políticas Públicas, Trabalho e Direitos Sociais na Amazônia.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Cristiane Bonfim Fernandez

MANAUS-AM
JAN/2014

Ficha Catalográfica

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

D978e Dutra, Thalita Ferreira da Silva
O Estágio Supervisionado em Serviço Social: desatando os nós. /
Thalita Ferreira da Silva Dutra. 2014
144 f.: 31 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Bonfim Fernandez
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal
do Amazonas.

1. Serviço Social. 2. Educação. 3. Ensino Superior. 4. Formação
Profissional. 5. Estágio Supervisionado. I. Fernandez, Prof.^a Dr.^a
Cristiane Bonfim II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Thalita Ferreira da Silva Dutra

O estágio supervisionado em Serviço Social: desatando os nós.

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

Área de concentração:

Questão Social, Políticas Públicas, Trabalho e Direitos Sociais na Amazônia.

Banca Examinadora:

Manaus, 20 de Janeiro de 2014.

Prof.^a Dr.^a Cristiane Bonfim Fernandez – UFAM

Prof.^a Dr.^a Simone Eneida Baçal de Oliveira – UFAM

Prof.^a Dr.^a Lucilene Ferreira Melo – UFAM

Este trabalho é dedicado àquele que é Pai, amigo e consolador. Ao Senhor Deus, razão verdadeira do meu caminhar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tem revelado em minha vida todos os dias, que os seus planos são de vida em abundância para todos àqueles que lutam para construí-los.

À minha querida mãe, Maria Luiza, por seu amor e apoio incondicional. À minha avó, Maria de Barros, e aos meus irmãos que são minha base forte de todas as horas.

Ao meu marido, Renan Dutra, que é capaz de fazer tudo dar certo diante das dificuldades, meu companheiro, amigo e minha rocha nos momentos de alegria e angústia durante a realização desta dissertação.

Ao Grupo de Oração Jovem Sentinelas da Manhã, meu lugar, minha alegria, meu refúgio.

À professora e orientadora, Cristiane Bonfim Fernandez por esse processo de Mestrado, pelo apoio e oportunidade prestada.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas que são os que constroem conosco o alicerce intelectual da nossa dissertação.

Ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas por abrir as portas para essa pesquisa e por todo o apoio concedido.

Às professoras Simone Baçal e Lucilene Melo, por participarem de um momento tão importante que é a Qualificação da Pesquisa, suas contribuições profissionais renovaram meu ânimo e forças para seguir neste caminhar.

À professora Iraildes Caldas Torres pelo apoio na dissertação. Minha eterna gratidão por ter me revelado um novo caminho.

Às amigas da Turma de Mestrado 2011, pelo crescimento intelectual, pelas amizades construídas, pelos desafios superados neste processo tão árduo, mas vitorioso.

Às queridas Mara Assis, Mara Brito, Mirella Lauschner, Gerciana Souza e Fernanda Ferrugem pela amizade, pelas palavras, por darem o ouvido quando precisei e, principalmente, por acreditarem sempre que no final a vitória seria nossa.

À Larissa Albuquerque, amiga de longa data, que sempre torce e apoia todos os meus empreendimentos. Obrigada pela sua presença incondicional.

Aos queridos amigos Ruy, Irislane, Daniel, Lunara, Ituane, Luana e Willian pela amizade, pela torcida e pela oração sempre verdadeira e desinteressada para que a vontade de Deus fosse realizada.

As minhas amigas do tempo da graduação, Valcilene, Kelry, Elisabete, Kelly, Flávia, Sâmea e Gisele, que sempre me incentivam e acreditam no meu potencial.

À professora Roberta Justina, pela amizade simples e verdadeira que construímos. Por todo o apoio prestado quando estive como docente no curso de Serviço Social da UFAM. Você estará sempre no meu coração e nas minhas orações.

A todos os profissionais de Serviço Social que me concederam entrevistas. Vocês são as vozes companheiras e a certeza de que um pesquisador nunca está só.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida.

Deus não me chamou para ter êxito, me chamou para ser fiel.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

Este estudo analisa a operacionalização do Estágio Supervisionado do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas - UFAM no período de 2010 a 2013. Investigou-se o processo de supervisão de estágio pelos professores e profissionais das instituições que realizam a supervisão, bem como a organização das atividades de estágio desenvolvidas no campo de estágio e, por último, de que forma estão sendo operacionalizadas as atribuições dos atores do estágio supervisionado, que são: o Coordenador de Estágio, os supervisores de ensino e de campo e o estagiário. Os sujeitos da pesquisa são os atores envolvidos no processo de estágio supervisionado em Serviço Social da UFAM entrevistados em um período de quatro meses na cidade de Manaus. A pesquisa assumiu a perspectiva das abordagens qualitativas sem excluir os aspectos quantitativos, utilizando roteiro de entrevista dirigido aos sujeitos da pesquisa, além dos relatórios de estágio supervisionado dos discentes da UFAM como fontes de pesquisa. O estudo constatou que o estágio, na visão dos sujeitos, continua sendo um espaço privilegiado de articulação entre formação e exercício profissional, da unidade teoria e prática. Contudo, um dos problemas destacados neste estudo é na elaboração e no cumprimento do planejamento de atividades no campo de estágio agravada pela dificuldade de operacionalizar o conteúdo teórico do curso inerente à ação profissional. Constatou-se também que dentre os desafios da supervisão é socializar a Política de Estágio do Curso de Serviço Social da UFAM, a Lei de Estágio e a Política Nacional de Estágio - PNE da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS no processo de estágio para a materialização dos parâmetros e diretrizes propostas nestes documentos. O referido desafio incide sobre a clareza dos papéis que o supervisor de ensino, de campo e o estagiário exercem e que são normatizados nos documentos. Sem a devida clareza a experiência de estágio pode vir a ser desarticulada, empobrecida de conhecimento e distante dos fins estabelecidos nas diretrizes curriculares da ABEPSS e do Projeto Pedagógico do curso de serviço Social da UFAM. Segundo este estudo, o estágio supervisionado é considerado fundamental na formação profissional e requer unidade entre a dimensão teórico-prática e dos supervisores de ensino e de campo em um trabalho de parceria e articulado, a fim de que se encontre estratégias para que o estágio cumpra sua finalidade no processo de formação.

Palavras-chave: Serviço Social, Formação Profissional, Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

This study examines the operation of the Supervised of Social Work course at the Federal University of Amazonas - UFAM the period 2010 to 2013 investigated the probation supervision process by teachers and professionals from institutions that carry out supervision and the organization of training activities developed in the training field and, finally, how are operationalized the duties of actors in the supervised training, which are: the Internship Coordinator, educational supervisors and field and the trainee. The research subjects are the actors involved in the training process supervised in Social Work UFAM interviewed over a period of four months in the city of Manaus. The survey took the perspective of qualitative approaches without excluding the quantitative aspects, using an interview script directed the research subjects, beyond the stage reports supervised the students UFAM as research sources. The study found that stage, in view of the subject remains a privileged space of articulation between education and professional practice, theory and practice unit. However, one of the problems highlighted in this study is in preparation and carrying out of the activities of planning the training field aggravated by the difficulty of operationalizing the theoretical course content inherent in professional action. It was also found that among the challenges of supervision is to socialize the Internship Policy of Social Work Course UFAM, Law Stage and the National Stage Policy - NEP of the Brazilian Association of Education and Research in Social Work - ABEPSS in the process stage to the materialization of the parameters and guidelines proposed in these documents. That challenge focuses on the clarity of the roles that education supervisor, field and the trainee exercise and are regulated in the documents. Without proper clarity the internship experience can become disjointed, impoverished and distant knowledge of the purposes set out in the curriculum guidelines ABEPSS and pedagogical project of the course Social UFAM service. According to this study, supervised training is considered essential in training and requires unity between the theoretical and practical dimension and teaching supervisors and field in a working partnership and coordinated in order to meet strategies for the stage meets its purpose in the training process.

Key words: Social Services, Vocational Training, Supervised.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Evolução do Número de Matrículas (presencial e à distância) por Categoria Administrativa – Censo da Educação Superior 2010

Quadro 02: 1º Grade curricular da Escola de Serviço Social de Manaus

Quadro 03: Revisões Curriculares aprovadas na década de 70 e 80

Quadro 04: Concepção de estágio segundo as legislações

Quadro 05: Atribuições dos supervisores e estagiários nas legislações

Quadro 06: Visitas realizadas pelos dos Supervisores de Ensino nos campos de estágio

LISTA DE SIGLAS

- ABESS** – Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
- ABEPSS** – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
- ANDES** - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- BM** – Banco Mundial
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBAS** – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
- CEAS** – Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo
- CES** – Câmara de Educação Superior
- CFESS** – Conselho Federal de Serviço Social
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CRAS** – Centro de Referência da Assistência Social
- CRESS** – Conselho Regional de Serviço Social
- CONSUNI** – Conselho Universitário
- EAD** – Educação à Distância
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENADE** – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENESSO** – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
- FASUBRA** – Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras
- FEBEM** – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FHTM** – Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social
- FUNABEM** – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
- HU** – Hospital Universitário
- HUGV** – Hospital Universitário Getúlio Vargas
- ICHL** – Instituto de Ciências Humanas e Letras
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IFES** – Instituições Federais de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LOS** – Lei Orgânica da Saúde
- LOAS** – Lei Orgânica da Assistência Social

MARE – Ministério de Administração Federal e reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MS – Ministério da Saúde

PNE – Política Nacional de Estágio

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UA – Universidade do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS.....19

- 1.1 O Serviço Social na sociedade brasileira.....19
- 1.2 Educação superior no Brasil.....28
- 1.3 O projeto ético-político e a formação profissional em Serviço Social.....41
 - 1.3.1 As Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e a formação profissional do Assistente Social.....45

CAPÍTULO 2: ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.....50

- 2.1 O curso de Serviço Social da UFAM: percalços e desafios.....50
- 2.2 O campo de estágio enquanto espaço de formação profissional.....64
- 2.3 As legislações em defesa do Estágio Supervisionado em Serviço Social.....75

CAPÍTULO 3: OPERACIONALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.....85

- 3.1 Significado do estágio supervisionado para os supervisores acadêmicos, supervisores de campo e os discentes.....85
- 3.2 Supervisão acadêmica e supervisão de campo..... 101
- 3.3 Estágio Supervisionado: desatando os nós.....111

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....119

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....121

APÊNDICES.....130

ANEXOS.....137

INTRODUÇÃO

Este estudo se ocupa da análise sobre o estágio supervisionado em Serviço Social, componente curricular discutido pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) em conjunto com as Instituições de Ensino Superior filiadas a ela. Buscou-se conhecer a operacionalidade do estágio supervisionado do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no período de 2010 a 2013. Para tanto, investigou-se o processo de supervisão de estágio pelos professores e profissionais das instituições que realizam a supervisão, bem como a organização das atividades de estágio desenvolvidas no campo de estágio e, por último, de que forma estão sendo operacionalizadas as atribuições dos atores do estágio supervisionado, que são: o Coordenador de Estágio, os supervisores de ensino e de campo e o estagiário. O estudo estabelece profunda identidade com a trajetória acadêmica e profissional desta discente, pois é decorrente de estudos teóricos e documentais do trabalho de conclusão de curso da graduação em Serviço Social e da experiência como supervisora acadêmica no período de maio de 2010 a dezembro de 2011 no curso de Serviço Social da UFAM.

A centralidade da discussão sobre o estágio ocorre na articulação entre as dimensões teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativa que articulam a materialidade do projeto profissional do Serviço Social no Brasil. O imperativo destas três dimensões se expressa no comprometimento dos assistentes sociais em potencializar seu exercício profissional e na construção de respostas profissionais competentes e articuladas ao referido projeto profissional. No entanto, este imperativo perpassa tanto o âmbito da formação quanto do exercício profissional e é potencializado em um dos momentos centrais do processo de formação dos discentes que é a sua inserção no estágio supervisionado.

É nosso propósito aprofundar o tema do estágio supervisionado que nasce na vida acadêmica e ganha corpus no espaço sócio-institucional em que os discentes são inseridos sob a supervisão dos assistentes sociais. O espaço sócio-institucional se apresenta com seus próprios conflitos de intervenção profissional, seja por limites institucionais, seja por demandas postas tanto pela instituição quanto pelos usuários, seja pelas condições do campo de estágio. Estas são questões conflituosas que necessitam de aprofundamento e debate a partir dos fundamentos gerais da formação e do exercício profissional, contextualizando a profissão historicamente, sua construção e particularidade no capitalismo dos dias atuais, apreendendo o movimento das relações sociais em que se insere.

Partindo destas reflexões, analisar, contemporaneamente, o processo de estágio supervisionado em Serviço Social requer articular o debate sobre o processo da contrarreforma do Estado no Ensino Superior e seus impactos na formação e exercício profissional do Assistente Social. Neste início do século XXI, um dos desafios da universidade brasileira é atender às exigências de um mercado globalizado e informatizado, e “[...] o que chama atenção é a facilidade com que a cultura mercantil e produtivista invade o campo da Educação [...]” (CARVALHO e SILVA 2005, p.13) e que tem como principal meta a formação de profissionais criativos e capacitados para exercerem tarefas com flexibilidade.

Uma das atuais demandas para o curso de Serviço Social é a de formar profissionais com competência que captam as expressões e as requisições da questão social e que possam ir além da prestação de serviço, para ir além do aparente cabe pesquisas, consultorias, planejamento e assessorias, capacitação, treinamentos, e gerenciamento de recursos e projetos (LEWGOY, 2010). Caracteriza-se por um trabalho de planejamento e execução, formulando políticas públicas e gerenciando políticas sociais, tendo em vista a qualidade dos serviços e melhoria dos programas institucionais. Isso exige do profissional de Serviço Social a busca cotidiana por redescobrir alternativas para o trabalho profissional no atual cenário.

O estágio supervisionado está vinculado à atividade concreta da profissão e no processo de articulação do exercício e formação profissional. Os sujeitos envolvidos na construção do estágio supervisionado transformam o que aprenderam em serviço, intervenção, postura, informação, como referenda Guerra (2002, p. 5) “[...] o estágio permite a análise concreta de situações concretas [...]” e, principalmente, o desafio de um atendimento qualificado e a prestação de um serviço de acesso à garantia dos direitos sociais e humanos.

A pesquisa é de análise qualitativa pela própria necessidade de buscar conhecer a expressão direta dos sujeitos envolvidos no problema em questão, que segundo Gil (2008, p. 28) “são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para ocorrência dos fenômenos [...] aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. Nessa perspectiva, para coleta de dados foram realizadas entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa e os relatórios de estágio supervisionado do período de 2010 a 2013.

O Roteiro de entrevista tem questões-guia que buscam diretamente dá cobertura ao interesse da pesquisa. Ela "parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante" (TRIVIÑOS, 1990, p.146).

Foram realizadas 18 entrevistas conforme tabela apresentada na página seguinte, sendo que dois supervisores de campo não autorizaram o registro fonográfico e, dentre estes dois supervisores, um solicitou sua saída da pesquisa. O critério de inclusão para o coordenador de estágio participar da pesquisa foi: a) Ter exercido a coordenação por dois anos. Para os supervisores de ensino e de campo foi: a) Supervisionar há mais de um ano no campo de trabalho. E, para os discentes egressos foram: a) Ter concluído a disciplina de Estágio Supervisionado; b) Ser maior de 18 anos.

O estudo estrutura-se em três capítulos. O primeiro – “Formação profissional em Serviço Social: aspectos contemporâneos” - analisa a formação e o exercício profissional na conjuntura brasileira, destacando os desafios do projeto ético-político profissional e os elementos da história que influenciaram a educação superior no Brasil. Para fazer esta análise é necessário considerar os contextos diferenciados dos processos sociais, debatendo as lutas e as conquistas deste projeto de formação e sua atual direção sociopolítica.

Em “Estágio supervisionado do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas”, segundo capítulo, são apresentados os fundamentos do processo de estágio supervisionado, a defesa de uma formação embasada em princípios e diretrizes, problematizando esta formação na realidade da Universidade Federal do Amazonas e em duas instituições campo de estágio participantes da pesquisa, considerando as estratégias adotadas pelo curso de Serviço Social da UFAM para garantir a efetivação do projeto de formação profissional.

Prosseguindo nessa direção, o terceiro capítulo “Operacionalidade do Estágio Supervisionado em Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas” consideramos o significado do estágio supervisionado para os supervisores de ensino, supervisores de campo e os discentes, destacando alguns elementos que compõem a supervisão e os seus desafios, estendendo essa reflexão destacando o estágio enquanto espaço privilegiado para a formação considerando a experiência institucional.

O estágio enquanto espaço de ensino-aprendizagem deve buscar articular a apreensão do significado sócio-histórico da profissão, as conjunturas, as instituições que são o espaço de trabalho dos Assistentes Sociais e, ainda, em que condições se efetiva o trabalho profissional nos espaços socioinstitucionais. Isso requer dos sujeitos envolvidos no processo de estágio supervisionado, “conhecimentos teóricos e saberes prático-interventivos, além, é claro, dos fundamentos e da lógica tendencial que os constituem” (ABEPSS, 2009, p. 173, apud GUERRA, 2006).

TABELAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS					
	SUJEITO	SEXO/IDADE	ESCOLARIDADE	INSTITUIÇÃO/TEMPO DE TRABALHO	TEMPO DE SUPERVISÃO
1	Ex-chefe do Departamento de Serviço Social	Fem/50 anos	Doutorado (2002)	UFAM/24 anos	Não se aplica
A	Coordenador de Estágio	Fem/44 anos	Doutorado (2006)	UFAM/04 anos	3 anos (coordenação)
B	Supervisor de Ensino	Fem/34 anos	Doutoranda	UFAM/03 anos	3 anos
C	Supervisor de Ensino	Fem/38 anos	Mestrado (2001)	UFAM/03 anos	3 anos
D	Supervisor de Ensino	Fem/40 anos	Doutorado (2009)	UFAM/03 anos	3 anos
E	Supervisor de Ensino	Fem/46 anos	Doutoranda	UFAM/03 anos	3 anos
F	Supervisor de campo	Fem/40 anos	Especialista (2007)	HUGV/7 anos e Central de Resgate/6 anos	6 anos
G	Supervisor de campo	Fem/32 anos	Especialista (2013)	HUGV/ 3 anos e CRAS/2 anos	3 anos
H	Supervisor de campo	Fem/25 anos	Especialista (2012)	IFAM/3 anos	3 anos

ESTAGIÁRIOS EGRESSOS ENTREVISTADOS					
	SUJEITO	SEXO/IDADE	ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO	ESCOLARIDADE	INSTITUIÇÃO/TEMPO DE ESTÁGIO
A	Estagiário Egresso	Fem/22 anos	2013 (noturno)	Graduação	ManausTrans/02 anos
B	Estagiário Egresso	Mas/22 anos	2013 (noturno)	Graduação	IFAM/1 ano e 8 meses PRODECA/8 meses
C	Estagiário Egresso	Fem/24 anos	2012 (vespertino)	Mestranda	PANUCVF/2 anos
D	Estagiário Egresso	Fem/24 anos	2012 (vespertino)	Mestranda	Casa de Apoio ao Menor Senador Raimundo Parente/1 ano e 6 meses
E	Estagiário Egresso	Fem/24 anos	2011 (vespertino)	Especialista (2013)	HUGV/2 anos
F	Estagiário Egresso	Fem/27 anos	2011 (vespertino)	Especialista (2013)	PROAMDE/1 ano e 6 meses
G	Estagiário Egresso	Fem/26 anos	2010 (vespertino)	Graduação	HUGV/1 ano e 6 meses
H	Estagiário Egresso	Fem/26 anos	2010 (vespertino)	Especialista (2012)	SEMASDH – ProJovem Adolescente/1 ano e 6 meses

Fonte: Pesquisa da autora (Maio/Agosto de 2013).

CAPÍTULO 1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS

Esta profissão encanta, sensibiliza,
 Encoraja e ressignifica o sentido da práxis.
 [...] podemos dizer
 que nada foi em vão,
 valeu cada conquista,
 todos os encontros, cada reunião,
 todos os debates que travamos dia a dia
 em busca de compreender tantos “Brasis”,
 tantos mundos, tanta gente...
 E não esquecemos nunca, como Neruda nos
 ensina: da nossa poesia, da nossa bandeira,
 do nosso porvir.
 70 anos de luta – Andréa Lima

1.1 O Serviço Social na sociedade brasileira

Este capítulo reflete sobre os desafios da formação profissional em Serviço Social na conjuntura brasileira, o que implica compreender a profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho inerente à sociedade capitalista industrial e a expansão urbana. Visto que, capital e trabalho assalariado são os eixos do processo de reprodução das relações sociais que envolvem um determinado modo e cotidiano de vida na sociedade, atingindo-a em sua totalidade, expressa no trabalho, na família, no lazer, na escola, no poder, etc.

Iamamoto (2004, p. 75) aborda que o Serviço Social tem sua atuação concretizada na dinâmica das relações sociais vigentes na sociedade capitalista, onde

reproduz também, pela mesma atividade, interesses contrapostos que convivem em tensão. Responde tanto a demandas do capital como do trabalho e só pode fortalecer um ou outro pólo pela mediação de seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora a da reprodução do antagonismo nesses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o móvel básico da história.

O desenvolvimento da sociedade capitalista industrial trouxe a constituição e expansão de novas classes emergentes – o proletariado e a burguesia industrial – que devem ser pensadas como um momento conjuntural de transformações políticas, econômicas e sociais. Esta mudança trouxe consigo a questão social que como diz Yasbek (2001, p. 33) “falar de questão social é falar da divisão da sociedade em classes e a apropriação desigual da riqueza socialmente gerada”.

Para o Assistente Social atuar nesse contexto é preciso que este compreenda a questão social como expressão da inserção da classe operária no cenário político da sociedade,

requerendo do Empresariado e do Estado, o seu reconhecimento como classe no cotidiano da vida social.

Então, segundo Iamamoto (2004, p. 77), isto implica que

O Estado passe a intervir diretamente nas relações entre o empresariado e a classe trabalhadora, estabelecendo não só uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho, através de legislação social e trabalhista específicas, mas gerindo a organização e prestação dos serviços sociais, como um novo tipo de enfrentamento da questão social. Assim, as condições de vida e trabalho dos trabalhadores já não podem ser desconsideradas inteiramente na formulação de políticas sociais, como garantia de bases de sustentação do poder de classe sobre o conjunto da sociedade.

O Estado passa a atuar de forma contínua sobre as sequelas da exploração do trabalho que se configuram na totalidade da condição de vida dos trabalhadores. Visto que, a questão social é configurada em duas faces: a primeira é a situação histórica da classe trabalhadora mediante ao modo de produzir e de se apropriar do trabalho excedente, organizando-se em defesa de suprir as suas necessidades imediatas de sobrevivência; a segunda, se expressa nas diversas formas que a classe trabalhadora visualiza a questão social, e sua forma de pensar e agir sobre ela, por intermédio das propostas da classe dominante.

No Brasil, o Serviço Social foi introduzido em decorrência desse amplo quadro do amadurecimento da sociedade capitalista, como em um processo cumulativo de acontecimentos refletidos nos setores político, econômico, social e religioso, que se desencadeou na década de 20. Uma década que foi marcada pela ocorrência de greves e manifestações operárias, o inconformismo marcou a sociedade burguesa, onde o proletariado luta para regulamentar a média normal da jornada de trabalho, a situação sanitária, o trabalho de menores e mulheres e uma legislação social que responsabilize as empresas industriais pelos acidentes de trabalho.

A crise do comércio internacional em 1929 representa um marco importante na política financeira brasileira, porque transformou a organização estatal e econômica, deslocando a agro-exportação que era o motor da acumulação capitalista nestes primeiros trinta anos da Primeira República, para outras atividades externas, o que fez com que os vários setores da sociedade alterassem seus posicionamentos e práticas.

A mudança na economia brasileira, e as lutas operárias, aceleraram na década de 30 com a Revolução, com o objetivo de formar uma nova era política para o Brasil, sob o comando de Getúlio Vargas. A legislação Social no Brasil foi regulamentada com o decreto nº. 19.433, de 26 de novembro de 1930, criando o Ministério do Trabalho, Indústria e

Comércio, onde a questão social deixou de ser um caso de polícia para ser de responsabilidade de um órgão destinado a cuidar dos interesses dos trabalhadores.

Com o apoio dos militares, Getúlio Vargas dá início em novembro de 1937 a implantação do Estado Novo, onde se adotou medidas ditatoriais frente às manifestações operárias, comandadas pelo Ministério do trabalho. Então,

[...] poderíamos dizer que o debate sobre a questão social teve suas origens em um processo de mudança: de país essencialmente agrícola-comercial sob controle oligárquico, passa o Brasil a agrícola-industrial, com novas relações entre o capital e o trabalho e novas aspirações da massa de trabalhadores. Essa passagem gera tensão social e o novo governo ditatorial, [...] simultaneamente consolida sua posição [...] e expande uma legislação que já era objeto de tímidas tentativas desde os anos 20. A abertura inclui [...] a atuação da igreja [...] para o desempenho dos atores da geração do serviço social como instituição no Brasil, nos anos 30, enquanto que nos 40, deu-se a gradativa afirmação do serviço social no país (LIMA, 1982, p. 22-23).

Para Iamamoto e Carvalho (2004), a Igreja Católica no Brasil influenciou diretamente na fundação das primeiras escolas de Serviço Social. Em 1932 nasceu o Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS), coordenado pela professora de Psicologia da Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas, Mlle Adèle de Loneux, que ministrou curso que continha ensinamentos sobre Psicologia, Direito, Higiene e da Doutrina Social da Igreja e da Moral Cristã, expressando uma ação social que objetiva atender o bem estar da sociedade. O objetivo principal do CEAS era difundir a Doutrina Social da Igreja e a Ação Social, pois também havia interesse pela questão social operária. O Centro criou vários centros operários, lugares onde às mulheres operárias faziam em conjunto à ação social.

Em 1937, o Centro de Estudos e Ação Social sustentava-se em dois grupos: o da Ação Católica e o da Ação Social. Desses dois grupos, jovens partiam para Bruxelas para fazerem o curso de Serviço Social, a fim de buscar conhecimentos e técnicas para efetivarem uma ação mais eficaz perante os problemas sociais. Partindo desta realidade, é que

Uma das razões que estimularam a introdução do serviço social no Brasil foi a insuficiência de formação básica sentida pelas participantes da Ação Católica no seu contato com o problema humano. As escolas de formação social tinham não só um cunho profissionalizante, mas, também, um sentido de aperfeiçoamento do apostolado. O apostolado seria definido no sentido de levar a igreja “ao outro”, aos mais necessitados; a Doutrina Social da Igreja seria, assim, exercida não só através das palavras, mas na ação (LIMA, 1982, p. 46).

Esses dois movimentos, o Centro de Estudos e Ação Social da Igreja é que deram origem à fundação da Escola de Serviço Social em São Paulo, em 1936, e no Rio de Janeiro, em 1937. A partir das iniciativas dos grandes líderes da Igreja Católica no País, inspirados na

Doutrina Social da Igreja então enriquecida por uma nova Encíclica Social: a "Quadragesimo Anno" redigida pelo Papa Pio XI e publicada no dia 15 de maio de 1931 em comemoração aos quarenta anos da *Rerum Novarum*. E, desse modo, gestada no seio da prática da "Ação Social Católica", ou simplesmente "Ação Católica" - no Brasil a profissão cresceu sob a liderança da Igreja e, até o início dos anos 60, recebeu a influência direta e decisiva da sua "Doutrina Social". O modelo referencial para as Escolas de Serviço Social no Brasil era o franco-belga, onde afirmava que os indivíduos deveriam ser reajustados na sociedade (IAMAMOTO, 2004).

A influência direta da Ação Social Católica constituiu a base de formação profissional do Serviço Social de 1935 a 1945, juntamente com a mentalidade social europeia. De 1941 a 1964 é um período marcado pela introdução da metodologia, que é o marco da influência norte-americana, caracterizando o Serviço Social com os estudos de Caso, Grupo e Comunidade. Em 1946, funda-se a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social – ABESS, com o objetivo de legitimar currículos mínimos para o curso de Serviço Social, bem como a sua homogeneização no âmbito nacional (Op. cit. 2004).

Essas visões específicas de enfrentamento da questão social são marcantes para a atuação do Serviço Social, pelo fato de que no Brasil, a profissão afirmou-se no setor público, devido à ação estreita do Estado junto à sociedade civil. Integrou-se também, a organizações patronais privadas que prestam serviços sociais a população. “A profissão se consolida, então, como parte integrante do aparato estatal e de empresas privadas, e o profissional, como um assalariado a serviço das mesmas” (IAMAMOTO, 2004, p. 79). Não podemos, então, pensar a profissão desvinculada das organizações institucionais, pois sua atuação e seu significado social só podem ser compreendidos se vistos como parte integrante do aparato estatal e como uma das categorias profissionais que está integralmente relacionada na implementação de políticas sociais.

Essas considerações quanto ao processo de institucionalização do Serviço Social dentro da divisão social do trabalho remonta à compreensão de que a profissão está ligada “[...] ao crescimento das grandes instituições de prestação de serviços sociais e assistenciais, geridas ou subsidiadas pelo Estado, que viabilizam a expansão do mercado de trabalho para estes trabalhadores especializados” (IAMAMOTO, 2004, p. 82).

O período de 1945-1964 foi marcado pelos Congressos oficiais do Serviço Social. O primeiro Congresso Brasileiro de Serviço Social foi promovido em 1947 pelo CEAS, e o segundo é promovido no ano de 1961; Em 1945 e em 1949 realizou-se o Congresso Pan-Americano de Serviço Social; E em todo este período realizaram-se as Conferências

Internacionais de Serviço Social. Nestes acontecimentos, os momentos marcantes se davam nas discussões travadas em relação à formação profissional, pois procuravam definir normas para as escolas especializadas, bem como a regulamentação do ensino e o reconhecimento profissional. Essas discussões influenciaram diretamente no surgimento da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social – ABESS e da Associação Brasileira de Assistentes Sociais. Estas duas entidades foram fundamentais para a consolidação da profissão no Brasil (Op. cit. 2004).

Mas, é na década de 1960 que a profissão se expande para um *status* técnico da profissão. Neste período a ideologia desenvolvimentista propõe ao Brasil um desenvolvimento econômico acelerado, continuado e auto-sustentado. No entanto, isso não seria possível sem a presença do capital estrangeiro, que naquele momento se configurava em um fator positivo na superação do atraso industrial brasileiro. O Serviço Social acompanha o caminho das grandes instituições e das modernas administrações municipais.

Contudo, a presença do capital estrangeiro nesta década, criou um clima favorável para o golpe de 64, onde o desenvolvimento industrial brasileiro indicava o nascimento de uma pequena potência, ameaçando os interesses dos Estados Unidos e da União Soviética, as duas grandes potências que dividiam o mundo em blocos sob a sua influência. Para Netto (2005) entre 1964 e 1984, a ditadura no Brasil destruiu a economia, institucionalizou a corrupção e fez da tortura uma prática política.

Diante do cenário apontado por Netto, torna-se necessário uma reflexão sobre a profissão a partir dessa nova conjuntura. Esse período ditatorial nos remete a um conjunto heterogêneo dos fatores que influenciaram o Movimento de Reconceituação da profissão. Foi no desenvolver desse debate que ganharam destaques as discussões no interior do chamado Movimento de Reconceituação do Serviço Social e a procura de novas bases sociais de legitimação do Serviço Social, a fim de se constituir um movimento crítico da teoria e da metodologia profissional.

A partir da inserção teórica e metodológica da abordagem Desenvolvimento de Comunidade no Serviço Social, Netto (2005, p. 138) nos remete aos profissionais que passaram a se sensibilizar com as questões macrossociais, intervindo de forma direta nas necessidades e características da questão social da sociedade brasileira. Esta realidade marca o processo de erosão das bases da ação profissional “tradicional”, e foi adquirindo força quando o Assistente Social passou a compreender o caráter contraditório do exercício profissional e a forma que ele assume nas relações sociais em que se situa o Estado, as organizações empresariais e a sociedade civil.

Os três elementos que Netto (2005, p. 139) aponta para erosão do Serviço Social ‘tradicional’:

O reconhecimento de que a profissão ou se sintoniza com as ‘solicitações de uma sociedade em mudança e em crescimento’ ou se arrisca a ver seu exercício ‘relegado a um segundo plano’; b) levanta-se a necessidade ‘de [...] aperfeiçoar o aparelhamento conceitual do Serviço Social e de [...] elevar o padrão técnico, científico e cultural dos profissionais desse campo de atividade’; c) a reivindicação de funções não apenas executivas na programação e implementação de projetos de desenvolvimento.

No entanto, segundo Netto (2005), na década de 60, ainda não foi possível destacar essa crise do Serviço Social ‘tradicional’, mas é constatado na década subsequente. Onde o amadurecimento da profissão é percebido nas relações multiprofissionais, no rompimento com a Igreja Católica e a ativa ligação com os movimentos esquerdistas e cívicos emergidos entre os ‘católicos progressistas’ imergindo também, no Movimento Estudantil, e por fim, o embasamento teórico e crítico das ciências sociais no referencial próprio do Serviço Social.

O Movimento de Reconceituação do Serviço Social Latino Americano (Chile, Argentina, Peru, Uruguai) trouxe para o Serviço Social brasileiro uma intenção de ruptura como o Serviço Social tradicional. Esse processo de renovação crítica – que emergiu na metade dos anos 60 – implicou em um questionamento global da profissão, das ideologias, das teorias, do posicionamento político e da direção social da profissão em sua operacionalidade. Questionava-se a subordinação às teorias exógenas, em busca da reconciliação com seu processo histórico e na criação de novas formas de sociabilidade a partir de profissionais protagonistas dos sujeitos sociais. A descoberta do marxismo pelo Serviço Social latino-americano foi decisivo nesse processo de ruptura, onde a profissão aproximou-se do amplo e heterogêneo universo marxista.

Outrossim, este movimento marcou a renovação crítica do Serviço Social brasileiro, tivemos a grande conquista que foi a recusa dos Assistentes Sociais em serem caracterizados como meros executores das políticas sociais. Porém, ainda era possível identificar alguns equívocos, limites e contradições da profissão nesse período, Netto (2005) identifica neste período o “ativismo político que obscureceu as fronteiras entre a profissão e o militantismo – de onde por vezes, a hipostasia das dimensões políticas do exercício profissional, posto então como ofício heróico e/ou messiânico”; a “recusa das teorias importadas; e o “Confusionismo ideológico” (p. 13), resultantes de interpretações equivocadas das fontes clássicas de Marx ou como diz Iamamoto (2005, p. 211) “foi a aproximação a um marxismo sem Marx”.

Vale ressaltar também que o processo de ruptura não era um pensamento hegemônico, muitos profissionais ainda atuavam sob as ações modernizadoras e a reatualização do conservadorismo, tendo como referência ideológica, teórica e metodológica a fenomenologia. A retomada do conservadorismo é destacada no documento de Araxá e Teresópolis¹, documentos que reforçam a fundamentação da atuação profissional estrutural-funcionalista, associados aos valores neotomistas, mantendo os valores tradicionais e os procedimentos positivistas.

Contudo, com a efervescência dos movimentos sociais e sindicais no final dos anos 70 e início dos anos 80 e em um clima de redemocratização do país, a cultura crítica é retomada pelos setores profissionais. E, para o Serviço Social, este contexto é favorável para o impulso no processo de ruptura com o tradicionalismo.

A categoria profissional passa a visualizar uma elaboração teórica e metodológica para a formação acadêmica, investindo e organizando esta formação sob a orientação do método dialético-marxista. A academia passa a ser o destaque no processo de ruptura, caracterizando-se como um espaço profissional de desenvolvimento do pensamento crítico marxista no ensino, pesquisa e extensão, estes se configuram como o viés de aproximação com a prática profissional.

Para realimentar a formação profissional mediante as conflituosas mudanças societárias que configuram a história do serviço social, bem como influenciaram e influenciam diretamente na formação profissional, Iamamoto (2005, p. 50) sinaliza que

A década de 80 foi extremamente fértil na definição de rumos técnico-acadêmicos e políticos para o Serviço Social. Hoje existe um projeto profissional, que aglutina segmentos significativos de assistentes sociais no país, amplamente discutido e coletivamente construído ao longo das duas últimas décadas. As diretrizes norteadoras desse projeto se desdobraram no Código de Ética Profissional do Assistente Social, de 1993, na Lei da Regulamentação da Profissão de Serviço Social e, hoje, na nova proposta de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social.

É um período de debate ao trajeto de continuidade das conquistas obtidas para formação profissional e a busca pela ruptura com uma atuação conservadora. Para Netto (2005), na década de 80, a identidade da profissão foi sendo construída por posicionamentos éticos e políticos comprometidos com a classe trabalhadora, um novo ‘ethos’ de participação cívica e política foi sendo adquirido a partir do trabalho e da vivência de novas necessidades.

A construção do atual Projeto Ético-Político do Serviço Social teve seu marco no Brasil no início da década de 80 em um processo de crítica e recusa do conservadorismo. “Um

¹ CBCISS 1996.

dos eixos do debate incidiu sobre os *fundamentos do processo formativo*. [...] a necessidade de direcionar a formação profissional para a criação de um perfil profissional dotado de uma competência teórico-crítica [...]” (IAMAMOTO, 2005, p. 184-185). Agregando-se a este perfil, Iamamoto aponta ainda a necessidade de formar profissionais com competência técnico-política que lutam pela liberdade, igualdade e justiça, a fim de construir sujeitos individuais e coletivos que protagonizem a história.

Para Netto (2005, p. 149), a denúncia do conservadorismo na

primeira metade dos anos 80 assistiu [...] A mobilização dos trabalhadores urbanos, com o renascimento combativo da sua organização sindical; a tomada de consciência dos trabalhadores rurais e a revitalização das suas entidades representativas; o ingresso, também na cena política, de movimentos de cunho popular (por exemplo, associações de moradores) e democrático (estudantes, mulheres, ‘minorias’ etc).

O Serviço Social em meio a este contexto entende que a luta pela conquista da democracia política precisa tomar conta de todo corpo profissional, o que possibilita a incorporação das aspirações democráticas populares em seu interior.

Nos anos de 1990 o projeto ético-político do Serviço Social no Brasil se configura como qualificação básica da formação profissional. O atual Código de Ética Profissional de 1993 é um marco no processo de construção do referido projeto. Ele superou a concepção do “técnico imparcial” do Código de 1986, e pauta-se “nos parâmetros de capacitação para pesquisar, elaborar, gerir e decidir a respeito das políticas sociais e programas institucionais” (BARROCO, 2010, p. 119), Ele expressa a necessidade de uma formação acadêmica qualificada, fundamentada em concepções teórico-metodológicas, ética e política críticas e sólidas.

É na década de 90 que o projeto ético-político se solidifica com mais clareza na formação, o projeto se desdobra no Código de Ética Profissional do Assistente Social, de 1993, na Lei da Regulamentação da Profissão de Serviço Social, de 1993 e proposta de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (ABEPSS, 1996).

Sendo um projeto coletivo do Serviço Social vinculado à luta pela “[...] construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 2011, p. 25), ele é o resultado de um contexto histórico em que a presença de movimentos sociais e sindicais atuaram fortemente neste processo de redemocratização do país. A direção sociopolítica do projeto ético-político é o “dever ser” (IAMAMOTO, 2008, p. 233) do assistente social que se expressa e o torna representativo no seu exercício profissional.

Logo, esse projeto caminha na contramão dos processos neoliberais que ameaçam a efetividade do projeto de formação profissional do Serviço Social “[...] que caminha no combate ético, teórico, político e prático social ao neoliberalismo” (NETTO, 1999, p. 20). Esse processo de luta para esta nova direção social e ética da profissão, teve seu marco no Código de Ética de 1993, segundo Barroco (2008, p. 200),

[...] a revisão do Código de 1986 teve como pressuposto a consolidação do projeto profissional nele evidenciado [...]. Entendeu-se, sobretudo, necessidade de estabelecer uma codificação ética que desse concretude ao compromisso profissional, de modo a explicitar a dimensão ética da prática profissional, afirmar seus valores e princípios e operacionalizá-los objetivamente em direitos e deveres éticos.

O Código de Ética de 1993 compromete-se com os interesses da classe trabalhadora e na superação da ordem social burguesa, defendendo os princípios de liberdade, justiça social e defesa da democracia. Deu a formação e ao exercício profissional novos rumos, com caráter revolucionário o que supõe “[...] impregnar o exercício profissional da grande política” (IAMAMOTO, 2008, p. 228).

Neste mesmo sentido, a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei n.º 8662/92) é um instrumento que respalda e fundamenta o exercício profissional no cotidiano. Prescreve normas de comportamento e relacionamento aqueles que se destinam suas ações definidas no art. 5º suas atribuições privativas e no art. 4º suas competências, habilidades enquanto profissional. O que está previsto nesta Lei perpassa o processo da formação profissional, visto que prepara profissionais que se comprometam com as habilidades e competências nela legitimada.

O compromisso profissional com sua prática é destinada, mas desvela seu espaço na divisão sociotécnica do trabalho, garante os deveres e os direitos protegendo a categoria profissional e os usuários que demandam seu atendimento. Isso revela ao assistente social enquanto classe trabalhadora, por meio de suas diversas ações profissional, imprime uma determinada direção social que incide sobre o comportamento e a ação dos homens, fundamentada pelo projeto que o norteia (TEIXEIRA; BRAZ, 2009).

O rumo do projeto ético-político profissional que vem sendo construído nos remete a caminhar na contracorrente para efetivar a democracia e a cidadania em meio a interesses sociais distintos, é preciso sintonizar-se nas mudanças societárias, para que a superação seja coletiva e que transforme as contradições histórico-conjunturais em alternativas profissionais.

Portanto, para que o assistente social desenvolva a capacidade de defender e tornar o projeto ético-político representativo no seu exercício profissional, é necessário segundo IAMAMOTO (2004, p. 80),

[...] uma bagagem teórico-metodológica que lhe permita elaborar uma interpretação crítica do seu contexto de trabalho, um atento acompanhamento conjuntural, que potencie o seu espaço ocupacional, o estabelecimento de estratégias de ação viáveis, negociando propostas de trabalho com a população e entidades empregadoras.

A bagagem teórica em que a autora se refere é adquirida no processo formativo do assistente social que se inicia em nível de graduação. Nesta perspectiva, as diretrizes curriculares elaboradas e aprovadas pelo conjunto das unidades de ensino sob a coordenação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS² estão estruturadas em núcleos temáticos: o núcleo dos fundamentos teórico-metodológicos da vida social que sinaliza ao Assistente social a buscar o domínio da dinâmica da vida social da sociedade capitalista; O núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira que direciona à compreensão do amadurecimento e desenvolvimento das relações Estado/sociedade, da produção e reprodução da questão social; E o núcleo de fundamentos do trabalho profissional que remete a especialização de toda a trajetória histórica da profissão de Serviço Social, os elementos éticos que norteiam o exercício profissional e o estágio supervisionado.

A formação profissional precisa ser enriquecida na articulação orgânica da Universidade com as forças representativas da sociedade civil e “exige, [...] a construção de uma nova forma de fazer política – que impregne a formação e o trabalho dos assistentes sociais [...] que reduza o fosso entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social [...]” (IAMAMOTO, 2005, p. 165).

1.2 Educação Superior no Brasil

O projeto ético-político deve nortear o exercício profissional e à luz do materialismo histórico-dialético nortear a análise ampla da cena contemporânea para que a sua

² Filiar-se à ABEPSS é ter oportunidade de debater sobre a formação profissional que queremos; é contribuir com o processo de formação e implementação das diretrizes curriculares; é atuar na defesa e discussão crítica dos rumos da educação na sociedade brasileira; é participar de um espaço de reflexão e de debate, tanto do ponto de vista do compromisso ético-político com a profissão e com a sociedade, quanto do aprofundamento do conhecimento científico na área de serviço social e as interfaces que se colocam para a produção do conhecimento na área. Filiar-se à ABEPSS é apostar na força do coletivo para a defesa de uma formação e exercício profissional com qualidade. (ABEPSS, online)

materialidade não seja descolada da realidade processual. É preciso que os profissionais de Serviço Social sejam os construtores de sua própria história, bem como desvelem na sociedade essas possibilidades de construção de uma nova história.

Para a construção dessa história um desafio pertinente, tanto no trabalho cotidiano docente como nos espaços sócio-ocupacionais, é refletir e apreender o seu tempo presente. Nesse processo de reflexão e apreensão, as entidades representativas da categoria, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS, Conselho Federal de Serviço Social - CFESS e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social - ENESSO têm o papel de garantir uma formação profissional, que diante de um contexto com repercussões nos rumos do ensino superior, que priorize e zele pela qualidade do ensino e o incentivo ao debate sobre os desafios postos à formação profissional.

As reformas políticas no Estado brasileiro orientadas pelo mercado, primando pela desigualdade e pobreza, o enfraquecimento das políticas sociais e públicas, exigem do projeto ético-político ações e respostas inovadoras para a formação do Assistente Social. Ações e respostas que comprometam os profissionais desde a academia na luta contra o projeto neoliberal e o desmonte das políticas sociais e públicas, bem como no direcionamento da educação superior no Brasil.

No curso de Serviço Social, a formação e o exercício profissional, constituem-se em objeto de debate e de análise para os profissionais, estudantes, professores e supervisores das Instituições de Ensino Superior – IES, bem como para a categoria profissional frente aos desafios que se configuram em toda sua complexidade quando consideramos, o que Koike (2009) sinaliza:

- Que no atual contexto, o capitalismo busca saídas para seus próprios limites, tendo como uma das características uma ofensivo domínio e subordinação aos trabalhadores, a fim de naturalizar as transformações sociais e os processos em que fundam e reproduzem as contradições das classes sociais.
- O mundo do trabalho é reestruturado e tecnificado, implanta-se uma racionalidade organizacional onde a tecnologia se sobrepõe ao trabalho vivo. Por isso, o mercado passa a exigir um trabalhador com formação técnica e sociointelectiva e que atue em diferentes funções, fazendo com que o trabalhador enfrente a obsolescência do seu conhecimento, bem como a perda do vínculo orgânico com o trabalho.
- Exige-se das IES a formação de um perfil profissional que seja funcional a este novo padrão produtivo. Profissionais que imprimam novas ideias e valores à força de

trabalho, que sejam capazes de empreender e de se adaptar nos momentos de tensões e crises.

Essas requisições ao processo educativo e formativo dos profissionais tem sua reestruturação no sistema nacional de educação, que tem como mecanismo legal a Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20/12/1996 e estabelecem as alterações jurídico-institucionais das alterações gerais da educação e, de forma específica, a educação de nível superior.

Nos anos 1990, no Brasil, avança o processo de privatização do Estado, uma ressignificação das funções públicas e estatais, onde a tendência das políticas sociais brasileiras, inclusive a educação, consiste em um profundo processo de empobrecimento da qualidade dos serviços públicos e o reordenamento do Estado em função das demandas de mercado. A educação superior diante deste quadro vem sendo atravessado pela lógica do capitalismo monopolista que mercantiliza as relações sociais e organiza a educação em favor do capital (BEHRING, 2003).

A Universidade que se consolidou na década de 1990 no Brasil, a partir do avanço do neoliberalismo e da reestruturação do capital, é capaz de adaptar-se a uma sociedade flexível e a lógica de financeirização de patrimônio social, subjugando-se às determinações econômicas de organismos financeiros internacionais, o que na análise de Lima (2006, p. 5)

Ao longo da década de 1990, desencadeia-se uma ampliação do espaço privado não somente nas atividades diretamente ligadas à produção econômica, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora, o que gera um aprofundamento no processo de mercantilização da educação sob a direção política do projeto neoliberal de sociabilidade.

A configuração do fundamento econômico vinculado ao capital internacional reconfigura a educação superior brasileira, seja ela nacional, regional ou local, às necessidades de ampliação dos lucros do capital monopolista o que promove a diversificação das fontes de financiamento da educação e, principalmente o esvaziamento da dimensão crítica da formação profissional, já que esta nova configuração atende ao tecnicismo formal do trabalho. Para Silva (2010) o discurso hegemônico sobre o processo de privatização da universidade, via a ampliação das instituições privadas e via transferência de recursos públicos para o setor privado e a lenta privatização do pilar acadêmico-científico, é apresentada como uma “democratização” do ensino superior.

A orientação do Banco Mundial, para garantir o pleno desenvolvimento do capital, é a superação da pobreza, ou torná-la em um nível aceitável, ou seja, a “democratização” da

educação se dá através da “formação dos pobres”. A qualificação do trabalhador significa investimento na educação, construindo uma aceitação coletiva às ações do mercado, avançando no processo de internacionalização da divisão social do trabalho. A formação está tendenciada a qualificar para atender às demandas de mercado, generalista e de baixa qualidade, promovendo segundo Frigotto (1984), um adestramento social com fins de consolidar princípios consumistas do mercado, a partir desta formação desqualificada.

A Reforma da Educação nos países periféricos é orientada pelas diretrizes do Banco Mundial que determina que às políticas educacionais dos países priorizem a educação básica. Segundo o Banco, devido à escassez de recursos “[...] todo país deve realocar recursos públicos da educação superior e técnica para a educação básica, [...]” (CORAGGIO, 2009, p. 101). O incentivo a educação básica é uma forma de minorar a pobreza enquanto aos países do centro capitalista são incentivados ao investimento no ensino superior e a pesquisa. Isto porque,

já que as taxas de retorno do investimento em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda, a educação básica (primária e secundária inferior deveria ser prioritária dentre as despesas públicas em educação naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal neste níveis (BM, 1995, p.13)

Desse modo, no entendimento do Banco Mundial, investir em educação superior em um Estado que não apresenta taxas de retorno satisfatórias de investimento na educação básica, se torna dispendioso, além de prestigiar aqueles que não ‘precisam’ e que podem acessá-lo por meio de seus próprios recursos financeiros. O investimento em educação superior por parte do Estado, deve ser apenas para aqueles grupos em que as condições sociais são de pessoas de baixa renda, mas que são capacitados para acessá-lo.

A educação superior para as elites envolve o processo de pesquisa e ensino, faz parte os cursos de mestrado e doutorado, com investimento público e voltado para os capacitados, ou seja, as minorias. A educação profissional prepara força de trabalho específica para funções requeridas pelo mercado e recebe investimento da parceria público/privado. A formação técnica são programas com carga horária reduzida, currículos flexibilizados, com habilidades e práticas para trabalhar em um nível médio e o investimento é prioritariamente privado. A formação generalista é altamente flexível, de baixo custo, organizado pelo próprio aluno e tem investimento preferencialmente privado.

Esse processo de formação da força de trabalho favorece a competitividade, o Banco Mundial entende que

a introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas, podem contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e fazer com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho (BM, 1995, p. 31).

Vemos que, quanto maior a oferta de ensino amplia-se a competitividade para ver quem vende o melhor produto. A educação superior se torna um meio capaz de elevar o desempenho econômico, social e cultural de um país, tornando-o competitivo e fortalecido segundo as demandas internacionais. Há uma integração entre a educação e a esfera produtiva de acordo com o reordenamento mundial do capital e a produção do conhecimento é estimulado via financiamento privado.

Por outro lado, a influência deste organismo não se dá de forma impositiva no governo brasileiro para as políticas sociais, em destaque a educação superior, mas visa a ampliação de dados estatísticos de inclusão de alunos em níveis mais elevados de instrução de maneira subordinada. Para Netto (2006), as elites brasileiras consideram eficazes as orientações do Banco Mundial para a educação superior, pois, os interesses deste grupo hegemônico no poder executivo brasileiro trabalham para a perfeita sincronia dos projetos societários com o capital financeiro, a fim de reproduzir internamente relações de dominação ideológica e exploração econômica. Ocorre uma relação consciente entre interesses políticos e econômicos para garantir a manutenção dos interesses da burguesia brasileira.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado em 1995 pelo Ministério de Administração Federal e reforma do Estado - MARE, sob a gestão de Bresser Pereira, assume direções específicas para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva. Há uma nova direção para o Estado e, o modelo proposto de reforma:

[...] deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviço, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (MARE, 1995, p.12)

Espera-se aumentar a eficiência do Estado descentralizando e flexibilizando suas decisões, inspirando a administração pública na empresarial com valores de eficiência, eficácia, competitividade e meritocracia. O contribuinte de impostos passa a ser visto pela administração pública como cliente dos seus serviços. A questão da eficácia administrativa para a educação superior passou a ser tratada pela lógica econômica em torno dos critérios de

custo/benefício, eficácia/inoperância e produtividade. As políticas para educação tem como padrão metodológico a análise econômica.

Ao longo do documento do Plano Diretor, Bresser defende ser necessária uma ação para alterar a Constituição Federal de 1998 – CF/88. Mesmo esta, sendo produto histórico de luta e reivindicações para a redemocratização do Estado brasileiro, para Bresser (1998, p.21) significa o engessamento do aparelho do Estado, devido a extensão de regras burocráticas para as empresas públicas. No seu entendimento

A nova Constituição determinou a perda da autonomia do Poder Executivo para tratar da estruturação dos órgãos públicos, instituiu a obrigatoriedade de regime jurídico único para os servidores civis da União, dos Estados membros e dos Municípios, e retirou da administração indireta a sua flexibilidade operacional, ao atribuir às fundações e autarquias públicas normas de funcionamento idênticas às que regem a administração direta. Este retrocesso burocrático foi em parte uma reação ao clientelismo que dominou o país naqueles anos. Foi também uma consequência de uma atitude defensiva da alta burocracia que, sentindo-se injustamente acusada, decidiu defender-se de forma irracional.

Entendemos que a Constituição aumentou o custo da máquina e com isso sua capacidade operacional. Apresenta-a como lenta, contrária aos interesses do cidadão, rígida e ineficiente e defende uma transição para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, “[...] só deve ser estatal aquilo que não puder ser controlado pelo mercado” (1998, p. 259), ou seja, o que não lhe interessar. Para se alcançar este modelo de gestão gerencial, a reforma será executada segundo as seguintes dimensões: “a) a institucional-legal, por meio da qual se modificam as leis e se criam ou modificam instituições; b) a cultural, baseada na mudança de valores burocráticos para gerenciais; e c) a da cogestão” (Idem, p.265)

Na década de 1990 a autonomia universitária representa um dos maiores desmontes para a educação superior, e se caracteriza na forma de desresponsabilizar o Estado frente às universidades no que diz respeito à destinação de recursos públicos. No parágrafo único do art. 53º a autonomia universitária é definida para decisões conforme recursos disponíveis e que devem valer-se de sua autonomia para buscar financiamentos junto ao mercado. Portanto, a Universidade é

travestida em gerenciamento empresarial, regido pela lógica do balanço entre receitas e despesas para fazer frente à necessária captação de recursos de outras fontes, estimulando as parcerias com a iniciativa privada, no horizonte de um progressivo processo de privatização (IAMAMOTO; FERREIRA; CARDOSO, 2000, p. 159)

A LDB propõe ainda os cursos de graduação à distância – EAD e as primeiras regulamentações desta modalidade de ensino são: o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de

1998, e a Portaria do MEC n° 301, de 07 de abril de 1998. Esta modalidade de ensino é ratificada com o discurso da democratização do acesso ao ensino superior, o que Koike (2009) entende que este discurso favorece a expansão do ensino superior com baixos custos para o Estado e para o setor privado. Para Castro (2006, p. 213), esse discurso tem o objetivo de “trazer a Revolução Industrial para o ensino. Ou seja, de fazer o mesmo que fez a Revolução Industrial, transformar processos artesanais em processos fabris capazes de garantir uma produção em maior escala, mais barata e sem perda da qualidade”.

Cresceu, ainda, neste mesmo sentido, a modalidade Centro Universitário, o que segundo LEHER (2007) possui menos exigência que as Universidades, e desfruta de alguns benefícios, tais como: criar cursos sem prévia autorização, autonomia na emissão de diplomas, liberados da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Isso facilitou a expansão do ensino superior privado, bem como a aceleração de processos de abertura e aprovação de cursos superiores.

Nos últimos anos – 1996 a 1998 – o Ministério da Educação (MEC) recebeu 5257 solicitações, mas autorizou a abertura de apenas 647 cursos, o que corresponde a 12% dos pedidos efetuados e a 9% dos cursos em funcionamento em 1999 (6.950) Mas só em 1998, por coincidência ou não, ano em que começaram a ser publicadas efetivamente as legislações regulamentadoras da LDB, o MEC recebeu 760 solicitações e aprovou a abertura de 334 novos cursos, o que corresponde a 50% dos pedidos, indicando uma mudança de atitude verificada nos anos anteriores (FERREIRA, 2000, p. 86)

O MEC, durante o governo FHC, se caracterizou segundo Netto como uma “[...] máquina produtora de portarias que mexeram profundamente com a estrutura de ensino no país” (2000, p.25). Já o governo LULA teve o papel determinante em consolidar juridicamente o modelo para educação superior, proposto pelo Banco Mundial.

O governo LULA, com sua reforma universitária, objetivava que todas as transformações já ocorridas na política para educação superior, fossem aceitas pela sociedade como necessárias e legítimas e advindas de um projeto coletivo. Teria como visibilidade “[...] a ideia de ampla participação da sociedade, retirando do Estado, conseqüentemente do governo, a responsabilidade pela autoria dos respectivos projetos” (BASTOS, 2007, p. 78). A reforma da educação superior durante o governo LULA – assim como – defendida pela reforma de Bresser Pereira é a transformação da educação em serviço não exclusivo do Estado, compreendida não mais como pública estatal, mas como pública não estatal.

A defesa da parceria público/privado desde o governo FHC nos faz pensar sobre a defesa do Estado ao ensino superior privado precarizando a educação superior pública, pois

segundo NEVES e MARTINS (2004, p. 97) “[...] repete-se com a universidade pública a mesma estratégia utilizada para a privatização das empresas e serviço estatais. Primeiro os governos promovem seu desmonte para depois apresentarem como única saída possível à privatização”. Visto que esta parceria só se justifica se a capacidade da prestação de serviço do setor privado for mais eficiente que a administração pública.

Somando-se a Lei n° 11.079/04, tem-se a Lei de Inovações Tecnológicas, no art. 20° prevê:

Os órgãos e entidades da administração pública, em matéria de interesse público, poderão contratar empresa, consórcio de empresas e entidades nacionais de direito privado sem fins lucrativos voltadas para atividades de pesquisa, de reconhecida capacitação tecnológica no setor, visando à realização de atividades de pesquisa e desenvolvimento, que envolvam risco tecnológico, para solução de problema técnico-específico ou obtenção de produto ou processo inovador (Lei Federal n° 10.973/2004).

Estes amparos jurídicos legitima a venda de pesquisa pública para o setor privado, regulamenta as condições de trabalho, salário e regime de funcionamento no interior das instituições públicas, submetendo os resultados à lógica do mercado, tornando a pesquisa um espaço para que o mercado avance e identificando como uma aliança estratégica para o empresariamento do ensino.

O incentivo a flexibilização, a diversificação da organização das instituições de ensino superior facilitam a expansão na oferta de vagas nas IES privadas. A tabela, a seguir, sinaliza este crescimento na última década:

Quadro 01: Evolução do Número de Matrículas (presencial e à distância) por Categoria Administrativa – Censo da Educação Superior 2010

Ano	Matrículas										
	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: MEC/Inep

A Reforma Universitária do governo LULA fortaleceu medidas privativas na educação, dentre as suas intervenções está o PROUNI³ (Programa Universidade para Todos) regulamentado pela Lei n° 11.128, de junho de 2005, Lei n° 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e a Instrução Normativa SRF n° 456, de 5 de outubro de 2004. Voltado para “[...] estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular, na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos [...]” (O Programa..., s/d, s/p.). A seleção dos alunos é feita através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e é justificado pelo discurso da acessibilidade, a transferência de recursos públicos para empresa privadas e isenção fiscal.

Os principais fundamentos do PROUNI são a isenção fiscal para as IES privadas, financiamento do Estado por intermédio da concessão de bolsas de acesso da população carente à educação superior, contribuindo de forma direta para a lucratividade destas instituições e diminuindo o Fundo Público. Segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES (2005, p. 32),

uma instituição privada com fins empresariais chega a ter de repassar 25% de sua receita (mensalidades) na forma de impostos e contribuições. O PROUNI as isentou por completo, alargando o lucro empresarial e encolhendo de modo muito significativo o fundo público.

Amparadas na Lei n° 11.096/05 §3 do art. 7° as IES privadas para cada 10, 7 estudantes regularmente matriculados e pagantes, a instituição deverá fornecer uma bolsa integral, ou para conseguir alcançar a meta completar com bolsas parciais, ou ainda, está autorizada a criar mais vagas para atingir a meta sem necessariamente ter autorização do MEC. Outra facilidade das regras do PROUNI é que uma instituição pode passar por um período de 10 anos sendo mal avaliada pelo sistema de avaliação do Estado, para ser desligada do programa, o que resulta numa realidade de que

[...] os 237 piores cursos, segundo o ENADE, avaliação do próprio governo, estavam oferecendo bolsas. A legislação prevê um período de seis anos até que um curso mal avaliado duas vezes possa ser desligado do PROUNI. Levando-se em conta que há um período de 4 anos entre as avaliações, os cursos considerados de péssima qualidade, de acordo com critérios do próprio governo, podem passar no mínimo dez anos vinculados ao programa, recebendo dinheiro público, sem realizar nenhuma melhoria (CISLAGHI, 2010, 143-144).

³ O ProUni – Programa Universidade para Todos foi criado pela MP n° 213/2004 e institucionalizado pela Lei n° 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa (MEC, 2005).

Estas informações nos levam a concluir que o Estado ao investir na qualidade da educação, apresenta a proposta de expandir matrículas sem a pretensão de avaliar de fato a qualidade do processo de formação profissional dos estudantes de tal instituição. Mas, apenas cumpre com seu papel de controlador e fiscalizador da prestação de serviço do ensino superior. Quando falam em avaliação da educação superior no Brasil, se destaca o processo avaliativo instituído pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, previsto na LDB, que é o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, cujo propósito é avaliar as IES e o desempenho dos estudantes. O SINAES é formado por três dimensões: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes. Seus parâmetros são a auto-avaliação, avaliação externa, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação.

Todos estes componentes apresentados revelam o foco da meritocracia, contida na reforma do Estado do governo FHC, que tem como foco a quantidade e a competitividade, segundo à lógica do mercado, em que só os melhores são selecionados e sobrevivem aos parâmetros da reprodução lucrativa. O SINAES é o principal indicador de resultados em que o MEC baseia as suas decisões a respeito do futuro das IES, seu credenciamento, renovação, autorização e reconhecimento.

“A oferta de cursos superiores de EAD sujeita-se a pedido de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, dispensada a autorização para instituições que gozem de autonomia, exceto para os cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia, na forma da legislação”. (Art. 3° da Portaria Normativa n.º2, de 10 de janeiro de 2007 do MEC).

A fiscalização é apresentada e divulgada como *ranking*, onde as IES recebem conceitos numéricos de um a cinco, relativos ao corpo docente, instalações físicas, organização didático-pedagógica, com o intuito de avaliar o desempenho e as condições de ensino oferecidas pelas IES aos estudantes⁴.

Cabe enfatizar diante desta realidade que submete a educação superior à numeração em *rankings* que

[...] o problema está em reduzir essa realidade tão complexa como é a educação superior a uma expressão matematizável que, supostamente, permitiria um adequado planejamento do sistema e a adoção das políticas adequadas. A hierarquização tem valor político, pois induz as universidades a se enquadrarem em uma certa lógica de sociedade dominada pelo valor da competitividade, e produz importantes efeitos econômicos. No caso das públicas, a avaliação para a criação de *rankings* cria ilhas de excelência e oceanos de carência, pois os recursos passam a ser compatíveis com as classificações baseada em critérios homogêneos e não levam em conta a

⁴ Art. 4° da Lei n° 10.861, de 2004.

história, as contradições e nem as missões específicas e concretas (SOBRINHO, 2001, p. 64-65).

Os critérios exigidos pelo SINAES não levam em consideração a realidade em que as instituições estão inseridas, a região, a economia local, condições sociais e, nem o tempo de criação e existência de cada instituição estabelecendo um padrão único de universidade. E um elemento que integra esse processo de homogeneização de avaliação das IES é o Exame Nacional de Desempenho do Estudantes – ENADE que foi criado fundamentalmente para avaliar

[...] o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados á realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (art. 5º, § 1º, da Lei n.º 10. 861, de 2004)

O ENADE é trienalmente aplicado para o mesmo curso para alunos matriculados e que tenham cursado entre 7% e 22% do curso (ingressantes) e 80% da carga horária mínima do curso (concluintes) com a obrigatoriedade da participação, pois é um pré-requisito para obtenção do diploma de graduação. Este procedimento tem como principal fundamento a qualidade, o que segundo Cislighi (2010) avalia somente performances individuais, condições para produção acadêmica e se o projeto institucional baseia-se na eficiência e produtividade, desconsiderando a lógica de qualidade que prima pela produção acadêmico crítica e a indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão.

Nesse sentido, da lógica de eficiência e produtividade, o ensino à distância – EAD se adequa por oferecer meios que atendam a essas especificidades e critérios do SINAES. Esta modalidade de ensino foi instituída pelo Decreto n.º 2494/98, pela Portaria do MEC n.º 301/98 que reafirma esta modalidade para os cursos de graduação prevista na LDB de 1996, no governo FHC. Esse processo de regulamentação no governo LULA foi reforçado pelo Decreto n.º 5.622/05 de pela portaria Ministerial n.º 4.361/04.

No ensino à distância, segundo o art. 1º do Decreto n.º 5.622/05, a relação ensino - aprendizagem entre o professor tutor e o aluno e desenvolvida através de atividades educativas em um lugar e em um tempo diversos, por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação. A organização desta relação ensino-aprendizagem define:

§ 1º A educação à distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I – avaliações de estudantes;

- II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

O que se estabelece são momentos presenciais garantidos como obrigatórios, mas que são restritos aos processos de avaliação e estágio, caso as legislações específicas das profissões legitimarem esta obrigatoriedade, o que ainda não garante ao estágio a sua devida relevância no processo de formação profissional. Não há detalhamento de atividades, mecanismos de controle e acompanhamento, exigência de presença mínima como é exigido nos cursos presenciais. A oferta de ensino à distância, portanto, se caracteriza por requisitos mínimos, amplamente flexíveis e abertos, possibilitando um aprendizado rápido e ágil sem acompanhamento direto na formação profissional.

Para as IES públicas, segundo INEP/MEC 2010, a vantagem de aderir a esta modalidade de ensino, vem no sentido de atender as metas de ampliação de vagas, orientadas pelo governo, com intuito de receber recursos para a instituição. A segunda vantagem para a integração dos docentes nesta modalidade é a oferta de bolsas para os que participarem dos cursos de EAD. O MEC apresenta o EAD como o instrumento de democratização e acesso a educação superior e inclusão social dos segmentos mais empobrecidos da sociedade.

No governo Lula, esta exigência de expansão de vagas é decorrente de sua principal proposta para a expansão do ensino público, o REUNI⁵ que tem como principal característica a formação de um “capitalismo universitário ou acadêmico, em que o ensino superior, além de cumprir sua função tradicional de valorizar o capital, [...] passa a controlar e a direcionar a produção de um tipo de conhecimento científico [...] mercantilizando [...] as demandas das corporações industriais” (SILVA, 2010, p. 427). Este projeto descaracteriza o ensino superior no que compete a produção de conhecimento reflexivo e articulado com a complexidade da luta de classes e fundada no ensino, na pesquisa e na extensão, para produzir conhecimento comprometido com a emancipação humana.

⁵ O REUNI é o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Foi instituído pelo decreto presidencial nº 6096 de 24/05/2007 e visa à ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível da graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais. Embora os objetivos sejam nobres, o que se tem questionado são os meios utilizados pelo Programa para alcançar suas metas, que compromete a qualidade. Segundo as entidades que questionam o programa, como a Associação dos Docentes do Ensino Superior – ANDES - o projeto almeja a elevação de uma média de conclusão de graduação para 90%, aumento da relação aluno/professor de 18 para 1, com um incremento orçamentário de 20% no orçamento das Federais, tudo isso ao final de 5 anos, condicionado à disponibilidade de recursos do MEC e para as Universidades que aderirem, já que o Conselho Universitário que opta pelo adesão ou não ao programa (BRASIL, 2007).

O REUNI foi implantado para expandir o número de matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES – criando condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. O programa tem como meta central a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais de setenta e dois para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor de dez para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano das Universidades Federais (DECRETO Nº 6.096/2007).

Ao propor a diversificação dos cursos de graduação, o REUNI atualiza as diretrizes elaboradas pelo Banco Mundial, ao adaptar os países periféricos as demandas do capitalismo monopolista. Os ciclos básicos e a promoção da mobilidade de estudantes promove na realidade uma fragmentação da formação profissional, devido à imposição de reformas curriculares, além de estimular as universidades federais à contratação de professores em regime de trabalho de 20 horas para o trabalho em sala de aula, imprimindo o desmonte do pilar de trabalho em dedicação exclusiva, base de realização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As universidades ao aderirem ao REUNI precisam ter como maior propósito um “Plano”, que foi criado com o fim último de ampliar vagas no ensino superior federal e o recurso só será viabilizado “[...] na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas[...]” (Art. 3º do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007). Planos que apresentem com clareza e objetividade como alcançar metas e contemplar as diretrizes propostas conforme o orçamento e a operacionalidade do MEC.

Quanto ao aproveitamento do que já existe, evidencia-se que os investimentos do governo federal não atingirão as necessidades reais das universidades, dificultando o cumprimento de metas que o próprio programa exige. Ou seja, criar planos para alcançar metas e objetivos, expandir vaga, aumentar a relação professor-aluno, ter aprovação de 90%, tudo isso ao final de cinco anos, é a contrapartida para receber recursos e vantagens, sujeitando as universidades à vontade do governo. Isso nos remete ao processo de autonomia universitária, uma vez que

Para os empresários educacionais, autonomia universitária significa a não ingerência do Estado na estrutura interna de suas empresas. Já para o

Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) e a Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra), a autonomia universitária significa a defesa intransigente da escola pública no país e de uma relação autônoma entre educação superior e empresa (NEVES e FERNADES, 2002, p. 31).

Estas diretrizes balizam quais as metas a serem alcançadas pelas universidades, e dão uma direção social aos cursos, no que compete ao curso de Serviço Social “[...] a diretriz que vem norteando o projeto de formação profissional é a defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, acompanhada da denúncia dos efeitos deletérios da privatização do ensino superior” (IAMAMOTO, 2008, p. 444). Nesse sentido, a diretriz do Serviço Social caminha no sentido contrário as orientações dos organismos internacionais para o Ensino Superior.

1.3 O projeto ético-político e a formação profissional em Serviço Social

Em uma sociedade de classes devemos considerar que tanto os projetos individuais ou coletivos terão o caráter político em sua prática. O exercício profissional do Assistente Social envolve interesses individuais e coletivos e imprimem uma direção social determinada que, projeta o plano político, ideológico, econômico, cultural e social de suas diretrizes profissionais. Para Netto (1999), essas diretrizes, ao assumirem dimensões coletivas, passam a revelar uma “auto-imagem” da profissão e representam uma parcela significativa da profissão e assumindo a condição de projeto profissional.

O projeto ético-político, enquanto identidade coletiva da profissão e debatida neste capítulo surge das contradições das classes sociais em conflito na sociedade capitalista, movidas pelas suas necessidades reais e que determina a prática social do Serviço Social. Para refletir sobre ele, precisamos pensá-lo na sua materialização diante de um projeto societário capitalista classista. Para Teixeira e Braz (2009, p. 189)

Não há dúvidas de que o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro está vinculado a um projeto de transformação da sociedade. Essa vinculação se dá pela própria exigência que a dimensão política da intervenção profissional põe. Ao atuarmos no movimento contraditório das classes, acabamos por imprimir uma direção social às nossas ações profissionais que favorecem a um ou a outro projeto societário.

As demandas sociais das classes sociais onde desenvolvemos nossa intervenção, tanto nos espaços sócio-ocupacionais como no cotidiano docente, incidimos uma determinada direção social em que se imprime um valor ético específico. Estas demandas nem sempre se apresentam com seu real determinante e é nesta realidade empírica que as demandas devem ser remetidas a análise teórica e quando assim procedemos, as nossas ações fortalecem

interesses sociais distintos e contraditórios. É diante desta complexa intervenção que para Oliveira (2010, p. 741) “formar assistentes sociais exige incentivar nos alunos o movimento de ininterrupta curiosidade intelectual, a busca contínua do conhecimento, da verdade, do compromisso com os excluídos [...]”.

As bases teórico-metodológicas e as determinações econômicas, políticas e ideológicas são operadas em nossas ações e é tarefa fundante no processo de formação profissional pensar e analisar o arcabouço que norteia o exercício profissional. Discutir e ensinar o *fazer* é um processo que requer o esforço de instrumentalizar teoricamente e tecnicamente o aluno, a fim de que a busca por refletir e apreender as determinações acima referidas é imperativa na formação profissional.

Isso nos leva a identificar os elementos que constituem o projeto ético-político do Serviço Social, o primeiro são os valores e princípios ético-político, segundo a sua bagagem teórico-metodológica, terceiro é a crítica a sociedade de classes vigente que produz e reproduz a dominação e a exploração dos trabalhadores e por fim, o posicionamento e a organização política que historicamente a categoria vem construindo com os setores progressistas da sociedade brasileira. Para Netto (1999, p. 95) o compromisso dos

projetos profissionais [inclusive o projeto ético-político do Serviço Social] apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formula os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas.

Esses elementos que constituem o projeto ético-político se materializam e ganham visibilidade social pelos componentes, elaborados, debatidos e construídos pela própria categoria. A primeira base que dá objetividade a prática profissional do Assistente Social é sua produção e sistematização de conhecimentos acerca do fazer profissional e suas modalidades. O parâmetro teórico-crítico do pensamento social de Marx dá a profissão esta dimensão investigativa sobre o seu processo histórico, político, ideológico e social na sociedade.

A segunda base são as entidades político-organizativas da profissão, que reúne o conjunto CFESS/CRESS - Conselho Federal e Conselhos Regionais de Serviço Social, a ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa; e o movimento estudantil, representado pela ENESSO - Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social. São instâncias, associações profissionais, sindicatos, os centros e diretórios acadêmicos que

representados por esse conjunto que se deliberam e se consagram os elementos constitutivo gerais de um projeto profissional, onde se reafirma ou se constrói seus compromissos e princípios. Para Teixeira e Braz (2009, p. 191)

Assim, subentende-se que o projeto ético-político pressupõe, em si mesmo, um espaço democrático de construção coletiva, permanentemente em disputa. Essa constatação indica a coexistência de diferentes concepções do pensamento crítico, ou seja, o pluralismo de ideias no seu interior.

A terceira e última base são os componentes legal e institucional da dimensão jurídico-política do Serviço Social. O Código de Ética Profissional, a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei n. 8662/93) e as Novas Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social (ABEPSS, 1996) são componentes que foram debatidos, construídos, determinados e legitimados historicamente. A formação e o exercício profissional também materializam-se pelo aparato legal das legislações sociais, advindas da Constituição Federal de 1988 em que o Estado reconhece os direitos sociais em seus três níveis, saúde, assistência e previdência, que são, por exemplo, Lei Orgânica da Saúde (LOS), Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A materialização do projeto ético-político através desses componentes, objetiva e expressa a efetivação histórica e real dos elementos constitutivos supracitados, pois viabiliza para além das ações profissionais uma projeção coletiva dos assistentes sociais. O projeto ético-político “incide sobre a relação entre pensamento e ação, consciência e prática” (TEIXEIRA; BRAZ 2009, p. 193) da formação e do exercício profissional, é a dimensão política de sua prática profissional que sendo incompatível na sociedade capitalista, mas que é a partir destas contradições de classes onde a profissão se insere que os assistentes sociais definem o rumo de sua atuação demarcando o seu compromisso ético-político que caminha contra os elementos fundantes da sociedade capitalista.

Nas mais variadas inserções profissionais, tanto os que atuam na prática profissional como no espaço docente, é necessário ter clareza que a boa vontade e um ideal, bem como o fatalismo, por si sós, bastam para transformar realidades, mas compreender que existem limites e dificuldades que incorrem cotidianamente para a formação e o exercício profissional podem e devem ser enfrentados por uma atuação que reafirma o significado político-profissional com competência e consciência dos desafios postos ao nosso projeto ético-político.

A construção de um projeto profissional comprometido com a classe trabalhadora inicia mais precisamente no Brasil, no final da década de 70. O contexto de redemocratização da sociedade brasileira e as ideias e os princípios do Movimento de Reconceituação que

aconteciam nos países da América Latina formaram um processo de renovação teórica e político-ideológica que teve seu marco no III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - CBAS, em 1979, em São Paulo (capital), conhecido como o Congresso da Virada. Localiza-se aí o processo de construção do projeto ético-político, reconhecendo que

Os desafios não são pequenos, requisitarão grande envergadura teórica e radicalidade política, e nem pode ser uma atribuição exclusiva do Serviço Social, o que representaria um grande equívoco, como já ocorreu no passado. Ao contrário, deve ser assumido pelo conjunto da classe trabalhadora como um requisito para a conquista de sua cidadania plena, onde o ensino superior possui relevância estratégica para a produção de um conhecimento que se articule não com as demandas do mercado, mas com a contradição da realidade social. (SILVA, 2010, p. 428)

O projeto avança em 1980, o Código de Ética de 1986 foi o aparato legal dessa renovação profissional histórica, bem como o novo rumo ético-político da formação e do exercício profissional. Demarcou o seu compromisso profissional com a classe trabalhadora e avança significativamente na produção teórico-metodológica, técnico-operativa nas políticas sociais e ético-político em relação a sua inserção nos movimentos sociais. É importante termos clareza que trata-se de “uma direção hegemônica construída historicamente, e não em uma homogeneidade profissional” (SILVA, 2010, p. 421).

Este processo de maturidade intelectual e ética, mesmo que não garanta um corpo representativo homogêneo na categoria, deve ser defendida e reafirmada como uma opção política e teórico-metodológica, pois na década de 1990 o projeto profissional consolidou-se e incide sobre ele uma tensão pelos rumos neoliberais em que o Estado administra suas funções em nosso tempo presente. Para Teixeira e Braz (2009, p. 196)

a ofensiva do capital não se resume ao neoliberalismo e a pós-modernidade. Ela articula um conjunto de estratégias que foram desencadeadas a partir dos anos 70 e atendem primordialmente aos imperativos de manutenção de taxas de lucros dos monopólios que, por meio de verdadeiras oligarquias financeiras e econômicas, controlam os rumos do modo de produção capitalista.

Essa reordenação nas formas e nos modos de produção da riqueza são oriundas das mudanças e das inovações tecnológicas que alteram os meios de produção do capital já na década de 1990. Então, as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores enfraqueceram com a precarização do trabalho, baixos salários e o desemprego estrutural, um conjunto que responde as mudanças do capital e à sua própria crise.

A incidência dessa realidade para o Serviço Social são as consequências que as demandas atendidas pelo assistente social sofreram com essas mudanças estruturais, bem como a sua própria condição de trabalho e que, contraditoriamente, foi a década em que o

projeto ético-político se consolidou, onde para além de seu avanço na produção do conhecimento, intensifica sua organização jurídico-política reformulando seu Código de Ética e atualiza seu aparato legal com a Lei de Regulamentação da profissão, ambos em 1993. E, é também nesta virada da década de 80 para 90 que os movimentos sociais, ainda que tensionados pela ofensiva do capital conseguiram envolver, mobilizar e organizar segmentos da sociedade, incluindo os assistentes sociais. Essa resistência conquistada desde a década de 80 pela sociedade brasileira foi decisiva para a consolidação do projeto ético-político.

Em nosso tempo presente, urge “formar um profissional que percebe a dimensão política de seu trabalho, no interior mesmo da contradição, na disputa de projetos e na construção de uma nova hegemonia” (OLIVEIRA, 2010, p. 739), pois o projeto ético-político encontra-se em um momento de reafirmação ou não de suas bases teóricas, organizativas e ética de um projeto que há 30 anos renovou a forma do saber-fazer da profissão e entendendo que

A sua reafirmação depende, não exclusivamente, tanto das respostas políticas que as vanguardas profissionais darão aos desafios atuais (no âmbito do exercício profissional e no campo da formação – onde se destaca a espantosa expansão de cursos privados, inclusive os que se valem das metodologias de ensino em graduação à distância) quanto das ações dos profissionais nas diversas áreas de atuação, a partir de intervenções qualificadas, éticas e socialmente comprometidas (TEIXEIRA; BRAZ, 2009, p. 197).

1.3.1 As Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e a formação profissional do Assistente Social

O atual perfil pedagógico e socioinstitucional da formação profissional no Brasil assume uma perspectiva distinta das concepções hegemônicas em tempos de contrarreforma da educação superior no país. O projeto pedagógico construído, cujo marco é o currículo de formação profissional de 1982, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como currículo mínimo, pelo parecer 412-82, seguido das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, traduz a nova perspectiva profissional referenciada nas lutas sociais para “uma nova ordem societária, sem dominação/exploração de classe, etnia e gênero” o que “supõe a erradicação de todos os processos de exploração, opressão e alienação”.

As condições sociopolíticas que foram palco para os assistentes sociais brasileiros construir um projeto profissional crítico que rompe com as concepções conservadoras do Serviço Social, vincula-se a uma concepção de educação emancipatória que circunscreveu no tecido social da história a resistência aos processos de formação profissional esvaziados de

uma articulação entre a profissão e a realidade social. “O que supõe uma formação profissional que imprima um perfil crítico, fundado em rigorosa capacidade teórica, ético-política e técnico-prática voltada ao conhecimento e transformação da realidade” (KOIKE, 2009, p. 211).

É na década de 1990 que ao rever a profissão e seu posicionamento frente as necessidades e possibilidades da sociedade brasileira e construir seu aparato legal levando em consideração as alterações no mundo do trabalho, dos espaços ocupacionais dos/as Assistentes Sociais, as competências profissionais, exigiu-se a premência de uma revisão curricular. Para Martinelli (2007, p. 157) “(...) os modos de produção da identidade, como categoria histórica, social e política, estão relacionados com o movimento da história, pois ela pulsa o tempo e o movimento”. A construção da identidade profissional é um dos desdobramentos do processo de formação profissional.

Nessa perspectiva que vincula a profissão à realidade que decorre que a categoria dedicou-se à revisão curricular. Sob a coordenação na época da ABESS⁶ e apoio do conjunto CFESS/CRESS/ENESSO foi elaborado um novo Currículo Mínimo, aprovado em 8/11/1996, em Assembleia Geral das unidades formadoras de graduação e pós-graduação. A formação profissional do/a Assistente Social, a partir dessa Assembleia Geral, teve como compromisso acadêmico a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnica-operativa sob a perspectiva crítica, capaz de ler a realidade social a partir do seu movimento estrutural e conjuntural.

Os elementos que constituem o Currículo Mínimo de 1982⁷ foram reafirmados, mas também se objetivou a ruptura com o conjunto das disciplinas e matérias dispostas neste currículo, por apresentarem um método fragmentado de leitura social da realidade, por isso buscou-se nesse processo de revisão curricular uma sistemática avaliação no processo de

⁶ A ABESS, criada em 1946, ainda Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, uma década após a instalação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil. Em 1990 mudou seu nome para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, por compreender que no processo de formação profissional a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão são elementos constitutivos.

⁷ A dimensão ético-política, a articulação do Serviço Social com os movimentos populares, a compreensão da própria profissão como parte constituinte da classe trabalhadora, e a compreensão da atuação profissional na contradição entre capital e trabalho, são elementos constituintes no currículo mínimo de 1982. Esse currículo apresenta a inserção concreta do conteúdo da teoria social de Marx como parte dos conteúdos básicos da formação profissional, as disciplinas Teoria, História e Metodologia passaram a compor o currículo substituindo as vertentes do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, porém, essas disciplinas foram pensadas e estruturadas separadamente, cabendo a cada uma delas papéis que separadamente deslocariam o eixo de análise e compreensão, fragmentando a realidade histórica.

formação profissional frente às exigências da contemporaneidade, a fim de compreender a realidade na perspectiva de totalidade.

Na nova configuração curricular de 1996, a formação profissional possui uma direção intelectual e ideopolítica da concepção de ensino-aprendizagem pautada na dinâmica da vida social do tempo presente, estabelecendo parâmetros para inserção profissional na realidade sócio-institucional. Os fundamentos das diretrizes curriculares para esta formação são mediados pelas dimensões investigativa e interventiva e, são tomadas como condição central do processo formativo, bem como os conteúdos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos da relação teoria-realidade:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;
2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;
3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
4. Apreensão das demandas – consolidadas e emergentes – postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potencializem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado;
5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor (ABESS, 1997, p. 62).

A estruturação das diretrizes curriculares por núcleos articulados entre si, compostos de interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, entre estágio-supervisão acadêmica e profissional e a dimensão ético-política indicam que diante das necessidades postas hoje à profissão é preciso estar atento a formação sócio-histórica da sociedade capitalista, da formação e exercício profissional do Assistente Social que são dimensionados em disciplinas e em outros componentes curriculares, exigindo do/a profissional o redimensionamento na sua forma de pensar e agir.

A concepção pedagógica das diretrizes curriculares de 1996 é subsidiada por um referencial teórico-metodológico, que embasa sua compreensão e agir no real para além da questão social, o que permite elaborar ações com o fundamento técnico-prático que proponha atravessar o desdobramento da dinâmica da sociedade ao desempenho profissional.

Os três núcleos de fundamentação das Diretrizes Curriculares de 1996 que compõem e materializa o projeto para a formação profissional são:

- 1- núcleo de fundamentação teórico-metodológico da vida social** Este núcleo é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social, reconhecendo o homem como ser

social, histórico, bem como reconhece o trabalho como eixo central de reprodução da vida social.

2- núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira:

Este núcleo remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, tendo o direcionamento para a apreensão dos movimentos que permitiram os padrões de desenvolvimento capitalista do país, analisando os padrões de produção capitalista, a constituição do Estado brasileiro, o significado do Serviço Social no seu caráter contraditório expresso no confronto das classes vigentes e presentes nas instituições, Além disso, os diferentes projetos políticos existentes na sociedade brasileira, análise da constituição em suas dimensões econômicas, políticas, culturais e conhecimento do movimento das classes subalternas.

3- núcleo de fundamentos do trabalho profissional:

O conteúdo deste núcleo considera a profissionalização do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo, tendo como especificidade do seu trabalho e intervenção as múltiplas expressões da questão social.

Os três núcleos articulam conhecimentos e habilidades que fundamentam o trabalho profissional, considerando as condições e relações sociais historicamente estabelecidas, articulam ainda, a utilização instrumentais técnicos que subsidiam a forma de agir no cotidiano de vida das demandas.

As conquistas alcançadas pelo Serviço Social no que se refere ao rigor teórico, histórico e metodológico no trato da realidade e do desenvolvimento das potencialidades do projeto de formação profissional, depende em boa parte do processo de implantação das Diretrizes Curriculares.

A direção e a lógica curricular das diretrizes dimensionam o “alcance teórico, ético-político, prático-operativo, pedagógico e organizativo” das unidades acadêmicas para uma

“interlocução com a teoria social crítica; da atitude investigativa e da prática da pesquisa; (...) da produção de conhecimento, da apropriação dos princípios éticos; (...) de formação qualificada, dos processos formativos e do exercício profissional” (KOIKE, 2009, p. 213-214).

Essa amplitude representa o esforço intelectual e organizativo da categoria para que o projeto de formação profissional vá além de ações de boa vontade. Pois, a ofensiva capitalista que aprofunda a precarização do trabalho, inclusive do trabalho docente e dos direitos sociais e que estabelece uma nova sociabilidade que incide na formação e no exercício profissional

estão presentes nos fundamentos dos currículos plenos de Serviço Social nas unidades acadêmicas e se desdobram em: disciplinas, seminários temáticos, oficinas, atividades complementares.

As diretrizes propõe como matérias básicas: Sociologia, Ciência Política, Economia Política, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Formação Sócio – Histórica do Brasil, Direito, Política Social, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Fundamentos Históricos Teóricos Metodológicos do Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Ética Profissional.

Quanto as atividades que integram o currículo e que aprofundam o alcance teórico e prático no processo de formação são: Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso que devem ser desenvolvidos ao longo do curso e a partir dos desdobramentos das matérias e seus componentes curriculares.

Quanto ao princípio da indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional, o Estágio Supervisionado em Serviço Social é parte integrante no processo de formação profissional e também é considerado uma estratégia de defesa do projeto de formação, o grande desafio está em garantir a sua qualidade frente a expansão dos cursos de Serviço Social e a precarização do ensino superior e do trabalho docente.

O Estágio Supervisionado aprofunda o processo de construção da identidade profissional sendo, assim, concebido pelas Diretrizes Curriculares de 1996:

É uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Essa supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética Profissional (1993). O estágio supervisionado é concomitante ao período letivo escolar (ABESS, 1997, p. 71).

Compreender e apreender o estágio requer analisá-lo sob as tendências do ensino superior brasileiro, pois quanto maior o nível de inserção no ensino superior via da expansão do setor privado em detrimento da Universidade pública e com ensino de qualidade, como já supracitado neste capítulo, fragiliza o processo de ensino-aprendizagem e desafia o projeto de formação profissional a materializar este componente curricular significamente relevante na formação acadêmica por inserir o estudante nos espaços sócio-ocupacionais do Assistente Social, espaço de apreensão da dinâmica e contraditória realidade e de participação na construção dos processos coletivos de trabalho.

CAPÍTULO 2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

[...] ser radical é tomar as coisas pela raiz...

K. Marx

2.1 O curso de Serviço Social da UFAM: percalços e desafios

O Serviço Social é uma profissão inscrita na divisão sócio-técnica do trabalho que tem por base o edifício teórico-metodológico das Ciências Sociais, sob o ideário de um projeto ético-político que inspira o exercício profissional.

A questão social e suas múltiplas expressões configuram-se na matéria-prima ou o objeto de trabalho do profissional de Serviço Social. A sua gênese encontra-se enraizada na matriz fundamental que marca a sociedade capitalista que é a contradição capital/trabalho. Para Iamamoto (2005, p.27) questão social é

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

No espaço da vida cotidiana, o assistente social se depara com as mais variadas expressões da questão social, como a violência, a pobreza, o desemprego, a falta de acesso à saúde, à educação, ao trabalho, à habitação, enfim, demandas que exigem intervenção imediata. Enfrentar estes problemas cotidianos sem perder de vista que são expressões do conflito entre capital e trabalho demarca a especificidade do Serviço Social nos espaços sócio-ocupacionais.

É desafiador para o profissional de Serviço Social frente a desigualdade econômica e social produzida pela sociedade capitalista, articular intervenções à população que demandam seus serviços, atender suas necessidade e, ao mesmo tempo, atender o interesse público. Porque o interesse público se apresenta nas necessidades individuais expressas isoladamente.

O Serviço Social participa da reprodução da sociedade, a qual é historicamente determinada. Para Iamamoto e Carvalho (2004) na sociedade capitalista o assistente social, também, tem sua força de trabalho mercantilizada numa relação de compra e venda, profissional que recebe um salário e seus serviços prestados possuem um valor, seu trabalho passa a ser subordinado ao capital. Para Iamamoto (2009, p. 351) “sendo o assistente social um trabalhador assalariado, vende sua força de trabalho especializada aos empregadores, em troca de um equivalente expresso na forma monetária, expresso no preço de sua força de trabalho” [...].

O assistente social é produto de uma formação universitária que o capacita para realizar um “trabalho complexo” nos termos de Marx (1985). A relação que o profissional estabelece com o seu objeto, a questão social e suas variadas expressões, e que é determinado historicamente, também depende do foco das políticas que os empregadores estabelecem para serem executadas. Por outro lado, o caráter social desse trabalho efetiva-se na relação com o homem e nos componentes universais envolvidos na realização do trabalho de forma geral, nos valores que o orientam, nas suas competências teórico-metodológicas e operativas, bem como os componentes legais que respaldam a implementação deste trabalho.

As escolas de Serviço Social são criadas no Brasil a partir de 1936⁸ com o intuito de responder aos problemas sociais advindos com a industrialização. Segundo Iamamoto (2004, p. 126 e 127) o Serviço Social surge

em conjuntura histórica determinada, que, a partir do aprofundamento do capitalismo na formação econômico-social, marcam o deslocamento da ‘questão social’ de um segundo plano da história social para, progressivamente, colocá-la no centro das contradições que atravessam a sociedade.

Em 1940, foi criada pelo juiz de Direito André Vidal de Araújo, a Escola de Serviço Social no Estado do Amazonas. Seu reconhecimento ocorreu pelo Decreto Estadual nº 1889 de 13 de junho de 1942. Para André Araújo (1940, p. 66) “o Serviço Social é uma função humana que visa sanar ou minorar os males sociais [...] Desempenha sua ação [...] para normalizar a vida dos indivíduos, melhorando-os de condições, readaptando-os à vida normal da sociedade”.

Os escritos de André Araújo (1940) mostram que em 1921, a Lei 4.242, de 4 de janeiro, fixou a idade da responsabilidade penal em quatorze anos, eliminando o critério do discernimento. Três anos depois, no Rio de Janeiro, surgiu o primeiro Juizado de Menores do Brasil, sob o empenho do José Cândido Albuquerque Mello Mattos. Junto ao juizado

⁸ Segundo Iamamoto e Carvalho (1982) e Netto (1996) a primeira escola de Serviço Social no Brasil é datada de 1936 em São Paulo. A segunda escola é fundada no Rio de Janeiro em 1937. O serviço social nasce no Brasil demandado por grupos restritos das classes dominantes em resposta à evolução do capitalismo, sob a influência europeia (em especial sob o influxo belga, francês e alemão), como fruto direto de vários setores particulares da burguesia fortemente respaldados pela Igreja Católica. Nessa década, o Brasil vivia um processo incipiente de industrialização de importações, num contexto de capitalismo dependente e agroexportador. No período de 1930 a 1935, o governo brasileiro sofre pressões da classe trabalhadora, que é então controlada através da criação de organismos normatizadores e disciplinares das relações de trabalho, em especial através do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. E como assinala Vasconcelos (2002), a emergência das primeiras escolas de Serviço Social na década 30 contaram também com as abordagens e ações políticas do movimento higienista brasileira, que possuía forte influência em vários âmbitos da vida social e no campo político inclusive possuía grande penetração, com representantes no Congresso nacional. A influência dos parlamentares no Serviço Social foi marcante quando da criação da primeira escola de Serviço Social.

construiu-se um abrigo destinado ao tratamento dos menores seccionados em abandonados e infratores, possibilitando a acolhida institucional e o ajustamento. Através desse dispositivo, em 1923 o Estado brasileiro cria o Serviço de Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes (Decreto nº 16.272).

O Código de Menores de 1927, ou Código Mello Mattos, primeira legislação brasileira voltada à chamada "questão do menor", apesar de ter inovado e estabelecido avanços como a previsão de medidas específicas para adolescentes entre quatorze e dezoito anos, alterando a idade penal, criou categorias imprecisas, deixando ao arbítrio da autoridade o menor abandonado, pervertido "ou em perigo de o ser".

A "questão do menor" continuou sendo um problema imune às alterações legislativas. Em 1941 foi organizado o Serviço de Assistência ao Menor, que tinha por objetivo sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes. Em 1964, com o golpe militar, surgiu a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor, com o discurso de integração do menor à comunidade e valorização da família, o que não se verificou na prática. A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM e as suas extensões estaduais, unidades chamadas de Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor – FEBEM não correspondiam à perspectiva de reeducação do menor que as fundamentavam. Viraram sinônimos de escolas do crime.

É nesse contexto de problemas sociais gerados no âmbito da sociedade capitalista que a escola de Serviço Social em Manaus é criada, com a concepção de “formar Assistentes Sociais para atuarem como elementos de correção de anomalias sociais, como renovadoras sociais, capazes de orientar e ajudar o homem desajustado” (Anexo da Revisão Curricular, 1985 *apud* Oliveira, 1996, p. 46). A cidade necessitava de mão de obra qualificada para o trabalho de assistência social.

Segundo Montenegro (1986, p. 75), para André Araújo as bases ideológicas do Serviço Social em Manaus deveriam “ser cristãs, pois nenhuma outra daria a mesma forma e coerência ao Serviço Social. [...] tendo em vista o estado de desorganização social e anarquia em que se encontrava o mundo” [...]. A base cristã para André Araújo será indispensável para que o trabalho realizado pelos assistentes sociais tivesse um cunho ‘eterno’ ou duradouro, e o reequilíbrio do homem seria favorecido com um sistema cristão, que respeite a dignidade humana e o seu desenvolvimento.

A criação da escola em Manaus se deu de acordo com as bases ideológicas da escola de São Paulo, especializando profissionais com conhecimentos teóricos e técnicos, incluindo estágios práticos. “Tais, conhecimentos seriam, contudo, apenas um aperfeiçoamento dos

dotes naturais de bondade, devotamento, abnegação e dinamismo, pois, sem essas qualidades, de nada adiantaria o conhecimento” (MONTENEGRO, 1886, p. 81) Era realizada entrevista durante o processo de seleção, a fim de verificar o nível cultural e formação moral dos alunos.

A formação dos primeiros Assistentes Sociais ancorava-se nos fundamentos tomistas ou nas doutrinas de Santo Tomás de Aquino (teólogo que viveu no século XIII - 1225 – 1274), fundamentando-se não em perspectivas sociológicas, mas em pressupostos teórico-metodológicos de base cristã. O curso também apresentava a preocupação com a prática profissional a qual constituía-se em 50% das atividades curriculares de Estágio no curso.

Os escritos de Santo Tomás de Aquino marcaram profundamente a teologia cristã, ao estabelecer e fundamentar uma colaboração entre filosofia e teologia, entre razão e fé. Sua noção de pessoa humana e seu pensamento quanto às relações entre Igreja e Estado tiveram profundo significado para a formação profissional das primeiras assistentes sociais.

Para Silva (2003, p. 88)

Os homens eram concebidos como seres criados à imagem e semelhança de Deus, e almejavam felicidade eterna, isto é, Deus. Para o alcance da felicidade, era preciso que corpo e alma estivessem equilibrados, em harmonia, no entanto, fatores externos desviavam a busca dessa felicidade, como o trabalho em excesso, a lascívia, o jogo, a bebida, os bens materiais, o que gerava a desorganização social. Assim, as próprias profissionais justificavam a necessidade de um assistente social junto aos trabalhadores e seus familiares com o objetivo de orientá-los nos aspectos moral e religioso [...]. A questão social deveria ser encarada como uma crise social das instituições e como uma crise de costumes.

Os profissionais de Serviço Social deveriam contribuir para busca de uma convivência harmoniosa entre todos na sociedade. Uma das principais preocupações desde o surgimento da primeira escola foi com formação técnica, fundamentada, com um corpo teórico que possibilitasse uma formação profissional eficiente. O preparo técnico e uma formação moral sólida se desdobrariam em soluções viáveis para uma harmonia social. Para Ferreira (1941, p.14), em conferência realizada em São Paulo nos anos 1941, a Escola a formação de assistentes sociais visa:

[...] dar, a seus alunos o conhecimento dos problemas sociais; ensinar a técnica apropriada ao exercício do serviço social; finalmente, despertar uma compreensão da grande e urgente necessidade de uma coordenação de esforços, de uma profunda e intensa cooperação social de que os assistentes sociais devem ser vanguardistas. Mas, se este é seu objetivo imediato, outras finalidades deve ela alcançar. Não se funda uma escola unicamente para expedir diplomas, mas antes atuar sobre o meio social e modificar mentalidades, criando um ambiente propício ao pleno desenvolvimento das atividades que seus alunos virão a exercer.

Em Manaus, a primeira grade curricular era formada pelas seguintes disciplinas:

Quadro 02: 1º Grade curricular da Escola de Serviço Social de Manaus

PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO
▪ Sociologia	▪ Moral
▪ Psicologia Social e Pedagogia Social	▪ Psiquiatria Infantil
▪ Biologia Aplicada à Educação	▪ Puericultura
▪ Higiene	▪ Nutrição
▪ Estatística	▪ Psicotécnica
▪ Economia Política Social	▪ Prática de Trabalho Social
▪ Direito	▪ Enfermagem

Fonte: Projeto de Formação Profissional do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas, 2001.

O governo militar na década de 1960 e a presença do capital nacional/internacional definiram para o desenvolvimento da Amazônia a implementação dos grandes projetos industriais e agropecuários. No Estado do Amazonas e, especialmente, na cidade de Manaus, foi instituído o Modelo Econômico Zona Franca de Manaus e, portanto, novas demandas aos profissionais de Serviço Social se colocam no mercado de trabalho.

Segundo Costa (1996, p. 53), é “na década de 60, com a implantação do Parque Industrial de Manaus e com a criação da Zona Franca que a situação se agrava ainda mais e acirram-se, conseqüentemente, as desigualdades sociais, fruto da nova investida da acumulação capitalista”. Os problemas sociais como o aumento de crianças e adultos nas ruas de Manaus, a expansão desordenada do espaço urbano em função do processo migratório e as péssimas condições de moradia, exigem do Assistente Social um trabalho de administração dos conflitos, procurando minorar o estado de extrema miséria e exploração em que os operários eram submetidos.

Para Scherer (2005, p. 29) “A modernidade trazida pelo processo de industrialização afeta rapidamente o mundo da vida cotidiana dos amazonenses”. O espaço da vida urbana de Manaus mudou de fisionomia, a população cresceu aceleradamente passando a compor a periferia da cidade. Surgem novas classes sociais e passam a expressar a essência de uma cidade que se volta para o capital.

Essa nova sociabilidade e racionalidade produtiva característica do projeto zona franca é um modelo industrial que facilita a expansão do capital e a abertura para o mercado internacional. Segundo Scherer (2005) caberia ao Estado brasileiro criar condições para que este modelo de acumulação capitalista para a Amazônia Ocidental se consolidasse.

Uma nova força de trabalho se configura pela dinâmica do capital na região. Para Torres (2005, p. 130) “no que diz respeito aos objetivos do capital, encontrar-se-ia nesta região uma mão de obra indígena subserviente, barata, desqualificada e alienada, facilmente adestrada aos propósitos do capitalismo”. Este objetivo incorporava “às necessidades médias da expansão do capital” (MARX, 1975, p. 485). O cenário da cidade mudou não somente em sua estrutura urbana, mas o modo de vida, o cotidiano dos trabalhadores, vivia sob a temporalidade do capital, não mais pela temporalidade da cheias e das vazantes do rio. Este novo modo de vida impôs novos hábitos, habilidades e comportamentos, um processo de se redescobrir nessa nova sociabilidade.

Mediante este quadro histórico de transformações do tecido social torna-se necessário proceder à revisão curricular do curso de Serviço Social, a qual ocorre nos anos 1970, quando o Serviço Social passa a integrar os quadros da Universidade do Amazonas, perdendo assim a denominação de Escola de Serviço Social.

Para a Profissional 1, a revisão curricular para curso de Serviço Social

é um processo que deve ser contínuo na formação profissional, visto que a realidade está em constante movimento, e este movimento requer um currículo que seja de fato contributivo para a sociedade como um todo, e não somente ao exercício de uma profissão. As especificidades no currículo são frutos de uma leitura crítica dessa realidade, portanto, uma reciprocidade com vistas às transformações societárias. (Profissional 1, entrevista 2014)

Os docentes do Departamento de Serviço Social do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) dão início à primeira revisão curricular do curso de Serviço Social nos anos 1970 de acordo com as diretrizes da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), assumindo a identidade da formação profissional do Brasil, revendo seus conteúdos à luz da cientificidade e das demandas emergentes no cenário social.

Apresentamos a seguir o quadro das revisões curriculares realizadas na década de 70 e 80:

Quadro 03: Revisões Curriculares aprovadas na década de 70 e 80

REVISÕES CURRICULARES			
1974	1979	1982	1985
Resolução do CONSUNI*, n° 23, de 1 de fevereiro.	Resolução do CONSUNI, n° 041, de 7 de setembro.	Resolução do CONSUNI, n° 6, de 23 de setembro.	Resolução do CONSUNI, n° 010, de 17 de julho.
Duração mínima de três anos e máxima de cinco anos. Total de 167 créditos. Contendo dois ciclos.	Integralização mínima de três anos e máxima de cinco anos. Total de 169 créditos. Distribuídos em 2. 730 horas-aula.	Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do curso de Serviço Social.	Total de 197 créditos. Distribuídos em 3. 240 horas-aula. Em 8 períodos letivos.
O ciclo Básico: Sociologia, Psicologia, Economia, Direito e Teoria do Serviço Social.	Há a obrigatoriedade de cursar 31 créditos optativos;	Fixa em 2. 700 horas a integralização do curso.	Este projeto de formação profissional contempla quatro etapas.
O ciclo Profissional: Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade; Política Social; Ética Profissional e o Estágio.	Há a obrigatoriedade de cursar dois créditos em Educação Física, com 60 horas-aulas.	Duração mínima de três anos e máxima de sete anos.	1- a sensibilização do aluno mediante a questão social e a função social da profissão. 2- aproximação do aluno com a realidade.
Disciplinas obrigatórias: Línguas Portuguesa e Estrangeira; Estudo de Problemas Brasileiros; Prática Desportiva I e II, Introdução à Filosofia e metodologia do Estudo.	Há a obrigatoriedade de cursar Estudos e Problemas Brasileiros com 30 horas-aula.	Determina a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado.	3- pesquisa, a fim de desenvolver habilidades técnico-operativa; 4- prática, para formulação teórico-metodológica sobre o TCC.

Fonte: Projeto de Formação Profissional do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas, 2001.

Em 1979 é realizado o primeiro curso de pós-graduação *latu sensu* em Serviço Social sob o convênio UA/CAPES/MEC. Este curso de especialização em Teoria e Metodologia do Serviço Social tinha o objetivo de organizar a categoria profissional frente às novas demandas das questões emergenciais do país. Segundo Costa (1996, p. 57),

A ABESS, como entidade representativa do ensino do Serviço Social no Brasil, inicia em 1979 o debate coletivo sobre a formação profissional, em Mossoró/RN, e somente na 21ª Convenção Nacional, realizada em 1981, passou a divulgar os eixos temáticos da formação profissional do Assistente Social. Fundamentando a proposta para o projeto político-pedagógico de ensino em serviço social, o qual é aprovado pelo Conselho Federal de Educação, em 1982, tornando-se obrigatório para todos os cursos de serviço social no Brasil.

A proposta curricular desde a década de 80 buscava orientar o trabalho profissional por uma perspectiva dialética, pois enquanto profissão interventiva na realidade social procurou novos referenciais teórico-metodológicos para sua atuação. Na academia, essa postura profissional passa a incorporar os debates, as reflexões sobre a formação profissional, fundamentadas no referencial marxista, trazendo para o interior da profissão a convivência com o pluralismo das ideias.

O processo de inserção das fontes marxista na formação profissional do Assistente Social da Universidade do Amazonas deu-se na referida década, com a realização de um seminário promovido pela ABESS. Discutiu-se sobre o currículo mínimo, a relação professor e aluno, resultando deste processo, o Projeto de Formação Profissional de 1985. Este projeto aponta novos rumos para a formação de novos Assistentes Sociais. Conforme Batistoni (1993, p. 149)

O currículo que não pode ser [...] um mero elenco de temáticas ou a justaposição de conteúdos programáticos. A busca de uma unidade político-pedagógica deve presidir a sua formulação, implantação, desenvolvimento e avaliação, sob pena de se enveredar para um ecletismo amorfo e 'novidadeiro', com lamentáveis prejuízos para a formação profissional.

O novo currículo assumia o propósito de incorporar as reflexões, os debates emanados do processo de reconceituação do Serviço Social. O *corpus* teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético era e ainda continua sendo a matriz epistemológica da formação em Serviço Social. O processo de ruptura teórica e política com o aspecto conservador da gênese da profissão foi um dos mais representativos processos debatidos pela categoria.

Segundo a Profissional 1, os aspectos político-ideológico da formação profissional em Serviço Social da UFAM, fundamenta seu projeto pedagógico nesta direção social

desde 1982 em nível nacional, quando a ABESS, hoje ABEPSS deu início a revisão curricular com uma proposta ideo-política fundada na perspectiva marxista. No curso da UFAM com o referencial Gramsciano e também sob a influência Althusseriana, porém, com os intérpretes destes autores, resultando assim, em 1985, no Projeto Político Pedagógico do Curso, estruturado numa direção social de transformação da sociedade, ideário este muito forte no período de derrocada da ditadura militar. O Serviço Social passa a rever criticamente a sua posição política, tendo em vista que a conjuntura naquele momento sinalizava para uma tomada de posição. Portanto, a direção ideo-política do Serviço Social acompanhou o movimento histórico da sociedade e a luta por uma sociedade mais justa. Depois desse período a formação em Serviço Social, passou a rever o currículo, entendendo a necessidade de uma constante revisão a partir dos debates coletivos entre docentes e discentes. Depois da revisão de 1985, ocorreu a de 1991 amadurecendo a dimensão ideo-política agora

fundamentada com mais consistência a teoria social em Marx. O que podemos dizer ainda é que se trata de um processo contínuo e necessário para qualificar cada vez mais o nível de profissionais não apenas para o mercado de trabalho, mas para que este profissional possa corresponder socialmente em vários momentos da sua trajetória profissional com competência técnica, ética e política. (Profissional 1, entrevista 2014)

Para Yamamoto (2008, p. 223) “por meio dessa renovação, buscava-se assegurar a contemporaneidade do Serviço Social, isto é, sua conciliação com a história presente, afirmando-o como capaz de decifrar a sociedade brasileira” [...]. É no espaço e no tempo presente que o Serviço Social confirma seu compromisso em dar respostas para a sociedade com presença política e qualificação teórica. A categoria consegue dar passos importantes no sentido de maturidade teórica e política na análise da sociedade e do exercício profissional nela inscrito. O esforço para desconstruir e construir o modo de pensar em sua trajetória histórica, preocupando-se em incorporar as contribuições de Marx aos fundamentos da profissão.

Yamamoto (2008, p. 236) verifica que “o Serviço Social ao se colocar como objeto de sua própria pesquisa, encontrou-se, concomitantemente, com uma ampla gama de preocupações que o envolvem, mas também o extrapolam” [...]. A categoria constantemente passa a repensar as determinações sociopolíticas de seu trabalho o que Netto (1996) chama de crise dos paradigmas e do pensamento pós-moderno.

O projeto-ético-político enquanto norteador do exercício profissional vai ganhando corpo no rigor e profundidade com que a categoria vem tratando o materialismo histórico-dialético como instrumento de análise dos processos sociais inscritos no exercício profissional. A efetivação das competências e atribuições profissionais nos processos de trabalho, objetiva acompanhar e aprofundar as expressões da questão social na conjuntura brasileira. Essas exigências para a materialidade do projeto profissional, segundo Yamamoto (2008, p. 240) iniciam

“no âmbito da formação profissional, [...] mas essa formação teórica não pode silenciar a capacitação voltada às competências e habilidades requeridas para o desempenho do trabalho prático-profissional, que, resguardando um domínio teórico-metodológico e um direcionamento ético-político, se traduzam na construção de respostas às demandas postas ao assistente social – o que não se identifica com a sua imersão no terreno dos imediatismos”.

Urge ao Serviço Social mergulhar na vida, no espaço e na história brasileira, que se disponha a acompanhar a dinâmica das relações sociais e o produto destas que são objeto de

seu trabalho, bem como dar respostas profissionais fundamentadas nos rumos teórico-metodológicos e ético-políticos que a profissão assumiu na cena contemporânea.

Iamamoto (2004, p. 73) considera que “as áreas de conhecimento necessárias à formação profissional, podem ser tratadas em disciplinas, seminários temáticos, oficinas, laboratórios, atividades complementares, como monitorias, pesquisa, extensão, intercâmbios etc”.

No Brasil, o estágio em Serviço Social é parte integrante e obrigatória do Curso de Serviço Social desde a gênese das primeiras Escolas de Serviço Social, o qual exerce um papel fundamental na formação do acadêmico, possibilitando a vivência da prática profissional.

O estágio se configura no Projeto Ético-político do Serviço Social, como um caminho que direciona o discente para adquirir habilidades frente à futura prática profissional. E, para os sujeitos envolvidos no processo de estágio supervisionado, exercerem suas atividades fundamentadas na atual direção social da profissão é necessário, segundo Iamamoto (2005, p. 185), de

uma teoria social crítica, desveladora dos fundamentos da produção e reprodução da questão social. [...] Perfil este que se complementa com uma competência técnico-política, que permita, no campo da pesquisa e da ação, a construção de respostas profissionais dotadas de eficácia e capazes de congregiar forças sociais em torno de rumos ético-políticos voltados para uma defesa radical da democracia.

O estágio que é um espaço que dinamiza a vida acadêmica e introduz o discente no contato com a prática profissional. Para Buriolla (2006, p. 13) “o estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto do Serviço Social, onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifesta para o estagiário, tendo em vista a sua formação”.

A partir dos anos 1990, o Departamento de Serviço Social da Universidade do Amazonas passa a oferecer contínua qualificação aos profissionais de Serviço Social. É assim que em 1991 oferece o curso de aperfeiçoamento em Metodologia da Pesquisa. Em 1992 é criado no âmbito do Departamento o Núcleo de Documentação Pesquisa e Extensão – NUDPESS, com o objetivo de desenvolver vários projetos de pesquisa e extensão por parte das professoras e estudantes. A interlocução do trabalho deste núcleo com os docentes das diversas áreas do conhecimento e com a categoria de Serviço Social, o Departamento adota uma sistemática de oferta de curso de pós-graduação *lato sensu* desde 1996 até os dias atuais.

Entre os anos de 1995 a 1998 o Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) começa a receber seus primeiros doutores formados nas Universidades do sudeste com predominância da USP, Unicamp e PUC. Isso demandou uma organização do Instituto para criar cursos de Pós-Graduação *Strictu Sensu*. É assim que em 1997 professores de diversas áreas do conhecimento do ICHL lançam a proposta de se criar um programa de pós-graduação interdisciplinar denominado Sociedade e Cultura na Amazônia. Professores do Departamento de Serviço Social participaram da elaboração e da gestão administrativa pedagógica deste Programa de mestrado e doutorado, o qual possui sete professores de Serviço Social no seu quadro docente.

O fato de os professores de Serviço Social integrarem o quadro docente deste programa somado aos desafios e necessidades histórico-sociais postas à profissão, contribuiu para que o Departamento de Serviço Social criasse um programa de pós-graduação disciplinar. Segundo Carvalho e Silva (2005, p. 135)

A Pós-Graduação na Área de Serviço Social se destaca na busca de renovação e aprofundamento das dimensões organizativa, interventiva e acadêmica da profissão; contribuindo para a formação de pesquisadores e docentes capazes de fazer avançar a formação profissional em Serviço Social; contribuindo igualmente na construção e consolidação das Ciências Sociais no Brasil; privilegiando o diálogo da profissão com outros campos e saberes profissionais e favorecendo, dessa forma, maior visibilidade do Serviço Social no âmbito acadêmico e das respostas às demandas socialmente apresentadas por segmentos organizados da sociedade brasileira.

O Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia foi criado em 2007 e tem como pressuposto formar profissionais em Serviço Social e áreas afins para o exercício da docência, da pesquisa e a qualificação do exercício profissional. Tem ainda como objetivo a capacitação de profissionais para intervirem na realidade amazônica através de instituições pública, privadas e de terceiro setor, entendendo as especificidades dos processos sociais da região que se vincula aos processos de trabalho do contexto social mais amplo.

Em meados de 2002 o curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) passa a vigorar sob um novo currículo fruto de um longo processo de revisão curricular. O novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social passa a vigora a partir da Resolução 018/2001, que revogou as alterações da Resolução 010/85. Este Projeto de Formação Profissional aprovado pela Resolução do CONSUNI nº 018 de 2001, fixa o Currículo Pleno de Serviço Social em 196 créditos distribuídos em 3.165 horas-aula ministradas em nove períodos letivos, portanto um período a mais do que o currículo de 1985.

Este Projeto de Formação Profissional é vigente, conforme Processo 23001.0000126/2001-69 e Parecer CNE/CES 492/2001 exarado pelo CES (Conselho Nacional de Educação). Foi aprovado em 03/04/2001 e sua revalidação foi feita pela Portaria nº 728 de 23 de outubro de 2008, e publicada no Diário Oficial da União em 24 de outubro de 2008. (Ver grade curricular- Anexo X)

A Profissional 1 destaca que foram realizadas três revisões curriculares oficiais no curso de Serviço Social da UFAM:

1985 - primeira revisão curricular no conteúdo e na estrutura curricular; 1999/2001 - a segunda, também no conteúdo e na estrutura curricular; 2007- promovida oficinas de revisão curricular e em 2013 foi finalizado o processo faltando apenas ser aprovado nas instâncias deliberativas.

Posso dizer que os aspectos ideo-políticos estão direcionados na matriz marxiana, porém, percebo hoje algumas resistências em aprofundar o debate da teoria social em Marx como, por exemplo, nos anos 90. Essa impressão que tenho tem uma relação com o baixo nível do debate político, em particular no conjunto entre os discentes. (Profissional 1, entrevista 2014)

A revisão curricular do currículo do ano 2001 é fruto de um longo percurso de discussão e debate envolvendo os três segmentos da profissão que são os docentes, discentes e representantes do Conselho Regional de Serviço Social. O Departamento de Serviço Social com a referida revisão se compromete, a partir da direção que a profissão assume com os marcos conceituais do materialismo histórico-dialético, de fazer-se crítico e atualizado no cenário das relações sociais que exigem um profissional situado no seu tempo. Busca-se sensibilizar e aproximar o discente da visão dialética do homem e de sua condição sócio-histórica, que conceba indivíduo e sociedade nas suas contradições da realidade social, esta como espaço da luta de classes. (CURY, 1985)

O Projeto ético-político da profissão remete à compreensão de que o profissional de Serviço Social direcione sua prática de acordo com a matriz crítico-dialético, prática que transcende ao processo de formação profissional e assume o compromisso com “a função política da educação, que é educar politicamente quem não sabe” (GRAMSCI, 1976, p. 11).

O Curso de Serviço da UFAM, com o novo Projeto Político Pedagógico (2001, p. 8), concebe a profissão

Como uma especialização do trabalho coletivo, que se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social, com dimensões investigativas e interventivas no âmbito das múltiplas expressões da questão social, engendradas pelas contradições do desenvolvimento capitalista. As referidas dimensões, constitutivas do fazer profissional, fundamentam teórico e metodologicamente a ação do Assistente Social no processo de trabalho - reafirmado como atividade central na constituição do ser social. Considera-se, ainda, a questão social como fundamento básico da ação profissional – *objeto* ou *matéria-prima* – o que pressupõe a necessidade de

uma capacitação profissional que garanta uma competência teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativa no atendimento às demandas sociais.

Esta concepção fundamenta a lógica curricular da formação profissional da UFAM que assegura a operacionalidade dos conteúdos dos Núcleos de Fundamentação da Formação Profissional da ABEPSS: a) Fundamentos Teórico-metodológicos da Vida Social; b) Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira e c) Núcleo de Fundamentos de Trabalho Profissional; articula a concepção da categoria trabalho como eixo central do processo de produção e reprodução da vida social, processo este que apreende objeto – sobre o qual se desenvolve a ação profissional; meios de trabalho – instrumentos técnicos e recursos materiais; ação profissional – orientada por um caráter teleológico; produto do trabalho profissional – engendrado por um conjunto de implicações materiais, ideo-políticas e econômicas, o que exige a capacidade profissional de planejar suas ações cumprindo as competências e as atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor.

Para Boschetti (2004, p. 22) a construção de um projeto pedagógico tem múltiplas possibilidades a partir do conteúdo das Diretrizes Curriculares e, isso se dá

em função das especificidades de cada unidade de ensino e das particularidades regionais. O desenho que for construído em cada unidade de ensino deve estar sustentado em princípios e diretrizes que estão claramente colocados nas diretrizes curriculares aprovadas coletiva e democraticamente num longo e intenso processo de discussão realizado entre 1994 e 1997 [...]. É a incorporação destes princípios que vai dar forma ao currículo e vai indicar qual é a formação que resultará do desenho implementado.

O Departamento de Serviço Social hoje, conta com grupos e linhas de pesquisa consolidados e com uma produção acadêmica considerável. Desde 1996, o Departamento de Serviço Social oferece sistematicamente cursos de especialização com a participação em média de 40 profissionais por curso.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de 2001, a graduação oferece no total cinquenta e seis (56) vagas, para o curso diurno e 42 para o noturno. A vaga do diurno é composta de dezesseis (16) vagas de Processo de Seleção Contínuo – PSC e 40 pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. A vaga do noturno consiste em doze (12) do Processo de Seleção Contínuo – PSC e trinta (30) pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

No ano de 2010, teve início um novo processo de revisão curricular iniciado nas oficinas de 2007, pois no ano de 2009 foi criado o Curso de Serviço Social Noturno juntamente com outros cursos da UFAM, visando ampliar o acesso de alunos que não podem estudar no período diurno, concorrendo no Programa do REUNI, portanto, funcionando no

turno diurno e noturno. Os discentes do período noturno se formam em uma grade curricular elaborada nos moldes das exigências do REUNI e, os discentes do turno diurno, se formam na grade curricular aprovada no ano 2001. É com o objetivo de unificar as grades curriculares do curso e atualizá-la de acordo com as demandas do conjunto CFESS-CRESS e da ABEPSS que o colegiado do Departamento de Serviço Social da UFAM inicia o processo de revisão curricular em 2010 até o momento atual.

Para as supervisoras de ensino do Departamento de Serviço Social da UFAM entrevistadas, o atual processo de revisão curricular, especificamente no que tange ao estágio supervisionado é o momento em que a política de estágio está em

processo de revisão. É uma política que ainda dá conta, mas estamos revendo porque agora temos uma nova realidade, o curso desde 2010 mudou de perfil, temos agora o curso em horário noturno, há uma nova dinâmica no curso e a política de estágio precisa ser revista continuamente [...]. Na revisão curricular será elaborada uma nova política, não negando a que existe, mas sim aprimorando em alguns aspectos [...] E, isso é produto de amadurecimento das reflexões, percebemos que só o estágio não dá conta de fundamentar a relação teoria-prática, isso pode ser visto na disciplina estágio sim, mas também nos laboratórios como foi feita a proposta e nas outras atividades que são fundamentais no curso como os FHTM's. Então a ideia é que esses FHTM's e esses laboratórios possam ter horas complementares para projeto de pesquisa, projetos de intervenção, para ações programadas, a fim de não deixar isso só a cargo do estágio. Porque quando deixamos tudo isso só para o estágio, reforçamos aquela questão dicotômica entre teoria e prática, então, mostrar que nas outras disciplinas também é possível. Então, essa é a ideia da reforma da política. (Profissional B, entrevista 2013).

processo de revisão curricular desde 2010. [...] estamos discutindo agora no final dessa revisão a questão do processo de formação profissional e de como a perspectiva de estágio e de pesquisa para os alunos [...] fica para o final do curso. [...] Quando na verdade no meu entendimento e no entendimento de alguns colegas, a aproximação com a prática profissional, não está só no estágio curricular, mas a dimensão investigativa da profissão deveria perpassar todo o processo de formação profissional, nas disciplinas, principalmente que tratam do curso, os FHTM's [...] estamos propondo um laboratório de Serviço Social, que é justamente o espaço onde os alunos vão ter este momento de aproximação com a prática, com a dimensão investigativa, entendendo que elas se complementam e que são extremamente necessárias e essenciais uma para outra [...]. (Profissional C, entrevista 2013)

A fala das supervisoras de ensino traduz uma preocupação com a trajetória teórico-prática do Serviço Social que em muitos momentos da formação supera o ensino das disciplinas. Para Simionatto (2004, p. 34) “As disciplinas de Fundamentos, ao trazerem em cena a história da profissão, fazem-no de forma articulada com os Núcleos que fundamentam as diretrizes curriculares [...] não se esgotam em si mesmas” [...]. As disciplinas se articulam com o processo histórico, com o movimento da sociedade e da própria profissão, aprofunda o

olhar para as determinações históricas e políticas voltadas para a identificação da questão social.

A profissional 1, destaca que no processo de revisão curricular do curso de Serviço Social da UFAM, o projeto de formação profissional

Foi trabalhado coletivamente, com divisões em Grupos por Núcleos de Fundamentação no Serviço Social, em várias oficinas que possibilitaram alguns debates necessários para compreender a especificidade do Serviço Social, a questão da Política de Estágio Supervisionado, Normas de TCC, atividades complementares, não ficaram limitadas somente a conteúdos de disciplinas e carga horária. Mas, foi possível ampliar a natureza de uma revisão curricular, que atenda objetivamente uma formação profissional com qualidade. (Profissional 1, entrevista 2014)

Quanto ao processo teórico-prático no processo de formação profissional, principalmente no estágio, a proposta de criar laboratórios vem desde a revisão curricular de 2001, segundo Oliveira (2004, p. 78) a revisão curricular local “remete à discussão do seguinte quadro: criar laboratórios de prática através do núcleo de pesquisa e desenvolver atividades pedagógicas como seminários, cursos, oficinas, palestras e reuniões ampliadas com os três segmentos envolvidos no processo de estágio”. O Departamento já realiza atividades como seminários e oficinas envolvendo os três segmentos, o projeto desafiador para a atual revisão curricular é criação dos laboratórios de prática, a fim de que nesses tempos de reflexão sobre a atual demanda de discentes para o curso entre no processo de estágio com este projeto consolidado.

2.2 O campo de estágio enquanto espaço de formação profissional

Vimos anteriormente que o estágio supervisionado em Serviço Social é parte constituinte da formação para o exercício profissional competente, com domínio teórico e prático numa articulação necessária, o qual deve ocorrer no âmbito institucional. Para Faleiros (1985, p. 31) “as instituições sociais são organizações específicas de política social [...] ocupam um espaço político nos meandros das relações entre o Estado e a sociedade civil. [...] Fazem parte da rede, do tecido social lançado pelas classes dominantes para amearhar o conjunto da sociedade”.

Este autor compreende o espaço institucional como um padrão de controle ou uma programação de conduta individual imposta pela sociedade. Tal definição não instiga qualquer oposição, visto que, embora difira do significado comum do termo, não entra em divergência direta com ele. É um espaço que administra o funcionamento das inter-relações

sociais como um controle sobre as práticas sociais e suas dinâmicas, sistematizadas dentro do sistema social, nos quais estão incluídos.

O espaço institucional é o local físico de atendimento dos usuários dos serviços sociais em suas necessidades e reivindicações de políticas sociais voltadas para a sua sobrevivência. Este espaço é o lugar de desenvolvimento da prática profissional do assistente social onde ele constrói uma cultura de proximidade com os usuários, conhecimento de seus valores e pertença social com seus modos de vida. Enfim, não é só o aspecto físico do local e, também o espaço simbólico (TORRES, 2002). Mas, para Faleiros (1985) o espaço institucional é composto de funcionalidade e estrutura, termos que na prática, equilibram os propósitos individuais e coletivos com as normas que regulam as relações interpessoais dos indivíduos.

Para Iamamoto (2008, p. 200) o espaço institucional é o solo importante e propício para

Impulsionar pesquisas e projetos que favoreçam o conhecimento do modo de vida e de trabalho – e correspondentes expressões culturais - dos segmentos populacionais atendidos, criando um acervo de dados sobre os sujeitos e as expressões da questão social que as vivenciam. O conhecimento criterioso dos processos sociais e de sua vivência pelos indivíduos sociais poderá alimentar ações inovadoras, capazes de propiciar o atendimento às efetivas necessidades sociais dos segmentos subalternizados, alvo das ações institucionais.

O contato com as demandas institucionais impulsiona o amadurecimento do profissional de Serviço Social exigindo-lhe competência teórico-metodológica para o domínio da prática. Esta realidade supõe a realização de pesquisa social para que o profissional possa se acercar de informações qualificadas sobre a realidade na qual ele atua para, assim, ser capaz de decifrar e atuar em situações específicas do cotidiano do trabalho profissional, estabelecendo conexões com os processos macro-contextuais de leitura da realidade. Isto exige compromisso ético-político que o profissional defende, efetiva e concretiza os valores democráticos. Este é o caráter investigativo da profissão.

Investigar os elementos constitutivos da realidade onde se realiza a prática profissional conectando-a com os elementos macros da realidade assume um caráter ético-político no sentido de que o Assistente Social passa a conhecer os sujeitos envolvidos na prática demandando sua intervenção qualificada. Para Lewgoy (2010), grande parte das instituições que oferecem campos de estágio realizam o processo de aprendizagem somente voltado para a utilidade social da instituição, transformando a experiência de estágio numa ação imediatista e pragmática no âmbito interventivo.

O desafio que deve ser enfrentado para superar esta situação não diz respeito só à necessidade de mudanças no currículo, na formação de futuros profissionais, mas também deve haver articulação com os campos de estágio, identificando os determinantes institucionais que atingem diretamente a atuação dos profissionais inseridos neste cotidiano. O Hospital Universitário Getúlio Vargas – HUGV, segundo regimento interno de 2011⁹, campo de estágio conveniado e que atende unicamente os alunos da UFAM, é uma instituição que dentre outras atividades volta-se para o desenvolvimento de pesquisa e formação de recursos humanos da área de saúde no âmbito graduação e pós-graduação. Nestes, incluem-se não apenas médicos, mas enfermeiros, farmacêuticos, fisioterapeutas, assistentes sociais, nutricionistas, psicólogos, entre outras áreas profissionais, que compõem o quadro de pessoal da prestação de assistência médico-hospitalar.

Os hospitais universitários são de propriedade de Instituição de Ensino Superior, pública ou privada. Os HU's estão ligados à proteção social, caracterizam-se pelo atendimento à população de baixa renda com destaque para o segmento mais vulnerável. A população usuária dos HU's tiveram que se adaptar à sua nova forma de atendimento que consiste em ser atendido por profissionais/professores e acadêmicos. Trata-se, portanto, de hospitais-escola onde a teoria e a prática profissional se interconectam num processo de aprendizagem sob a direção de um preceptor.

Os HU's passam a ter um significado relevante não somente para a população que os utiliza, mas também porque é uma instituição universitária que desenvolve ações vinculadas ao tripé de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, realiza o ensino de medicina aos acadêmicos, as pesquisas na área da ciência da saúde (médica) e desenvolve extensão universitária através do atendimento ao público que procura os seus serviços de saúde. Estes hospitais contam com significativo aparato assistencial de alta complexidade, com potencial de desenvolvimento de pesquisa científico-tecnológica, conforme solicitação do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Saúde (MS) dando prioridade ao Sistema Único de Saúde (SUS).

A metodologia utilizada pelos HU's é baseada na participação ativa do educando, sujeito da formação, na construção do conhecimento, inserindo-os no processo de ensino-aprendizagem do atendimento em saúde norteados por princípios éticos com foco nos usuários vistos como cidadãos de direitos e deveres.

O HUGV foi criado em 1965 e, hoje, é considerado um hospital moderno, bem equipado, contendo em sua rotina atividades básicas fundamentais como a assistência médica

⁹ Resolução 005/2011 – CONSAD de 19/04/2011

em clínica e cirurgia geral. Possui em sua estrutura um Ambulatório e um Pronto-Socorro (PLANO DIRETOR HUGV, 2012/2016).

No início dos anos 1980 o governador Paulo Pinto Nery transferiu definitivamente o patrimônio do HGV – Hospital Getúlio Vargas para a Universidade do Amazonas, através da Lei nº 1.586 de 28 de dezembro de 1982. A partir de então, o Hospital Getúlio Vargas foi incorporado à Secretaria de Saúde do Estado do Amazonas, pertencendo a um Distrito Docente Assistencial do Sistema Único de Saúde que organizou sua administração como regime de co-gestão com prazo limitado de 10 anos. Com este processo de transferência a instituição recebeu a denominação Hospital de Ensino Getúlio Vargas (HEGV). No dia 04 de fevereiro de 1983¹⁰ o HEGV passou definitivamente a ser considerado como propriedade da FUA – Fundação Universidade do Amazonas, recebendo uma nova denominação que é Hospital Universitário Getúlio Vargas (HUGV) vigente até o momento presente.

O HUGV, enquanto instituição de saúde interdisciplinar contou com a implantação do Serviço Social um ano após o seu funcionamento sob o direcionamento da Secretaria de Estado da Saúde (SESAU). Já no ano de 1982 foi realizado o concurso pela Fundação Universidade do Amazonas para o cargo de Assistente Social.

Na realidade dos hospitais universitários que oferecem serviços sociais de saúde prestados pelo Governo Federal, se constitui como “uma arena de lutas como resultado da correlação de forças sociais que se manifestam nas diversas conjunturas, podendo assim expressar as pressões e reivindicações concretas da população [...]” (SIMIONATTO, 2011, p. 191 e 192). Neste espaço socioinstitucional, o assistente social ao compreender que o direcionamento de sua prática é polarizada pelos interesses contraditórios das demandas sociais, tensionada pelas contradições entre as classes, o leva a posicionar-se pela classe subalterna, neste jogo de forças constrói alternativa de ações que possibilita o vínculo com o projeto das classes subalternas.

Nesse sentido, mesmo desenvolvendo suas atividades em um espaço vinculado ao Estado e com determinados limites, sejam físicos, recurso material ou humano, sejam pela normas e rotinas da instituição, tem possibilidade de se posicionar e estabelecer uma relação com a classe dominada. Tendo isso em vista, em 1983, a equipe de Serviço Social do HUGV formulou um novo plano de atividades, buscando realizar um trabalho que tivesse o olhar crítico voltado para questões estruturais envolvendo a saúde da população. Já em 1985, os profissionais objetivavam realizar um trabalho mais técnico e comprometido com o usuário e

¹⁰ Decreto nº. 6.994 de 1983.

de acordo com as demandas que se apresentavam, de forma a responder às necessidades emergentes no cotidiano hospitalar. O Plano de Atividades ao longo das atividades do setor foi sendo elaborado de quatro em quatro anos.

O planejamento integra a instrumentalidade do Serviço Social, ocorre em um processo de aproximações com as demandas apresentadas e a investigação do objeto para intervenção. Para Baptista (2000, p. 27)

o desencadeamento desse processo particular de planejamento se faz a partir do reconhecimento da necessidade de uma ação sistemática perante questões ligadas a pressões ou estímulos determinados por situações que, em um momento histórico, colocam desafios por respostas mais complexas do que aquelas construídas no imediato da prática.

O Plano de Atividades (2012-2016) tem sua atuação voltada ao atendimento à saúde como um direito social dos cidadãos, inclui-se também neste plano a Supervisão de Estágio. Por se tratar de um hospital universitário volta-se para as ações referentes ao ensino e à prática do Serviço Social, em articulação com o Departamento de Serviço Social da UFAM, a fim de contribuir no processo de formação de recursos humanos para a área da saúde.

O HUGV enquanto instituição campo de estágio é concebido como um laboratório social que possibilita ao educando estreitar a relação teoria-prática no intuito de crescer intelectualmente e se munir de instrumentos técnico-operativos para a sua futura prática profissional. De acordo com uma supervisora de campo do HUGV e de uma estagiária egressa

O HUGV [...] é um campo muito rico para o estágio em todos os sentidos, porque ele é uma das poucas áreas que vai trabalhar com ensino-pesquisa-extensão porque ele já está inserido no tripé, ele é um dos objetivos da Universidade, a missão da Universidade ensino-pesquisa-extensão. [...] vamos trazer o retorno da pesquisa para os pacientes que estão lá, na extensão levamos as ações de extensão para dentro do estágio, olha que coisa rica [...] (Profissional G, entrevista 2013).

No HUGV eu fui muito feliz no estágio, participei de muitos projetos de extensão, incentivo para realizá-los, incentivo a pesquisa, elaboração de trabalho, de artigos, nessa parte eu não tenho realmente do que me queixar. Existiu sim uma supervisão e existiu uma participação efetiva de todos aqueles que estavam no campo de estágio. (Estagiária egressa F, entrevista 2013)

Em nosso tempo presente é desafiador desenvolver a capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas. Nas falas vislumbramos ações propositivas dos profissionais do HUGV no processo de estágio. Buriolla (2006, p. 79) parte

[...] do pressuposto que o estágio [...] na formação do Assistente Social [...] como uma situação-processo de ensino-aprendizagem [...] é *locus* apropriado onde o aluno desenvolve a sua aprendizagem prática, o seu papel profissional, a sua responsabilidade, o seu compromisso, o espírito

crítico, a consciência, a criatividade e demais atitudes e habilidades profissionais esperadas em sua formação.

O curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas possui em seu Currículo Pleno (Resolução nº 018 – CEG/CONSEP, DE 26/06/2001) uma Política de Estágio Supervisionado¹¹, sua concepção, estrutura, diretrizes gerais, condições de funcionamento e atribuições dos segmentos envolvidos no estágio curricular. Essa Política de Estágio está subordinada e articulada com as Diretrizes Gerais da Formação Profissional do Assistente Social conduzida pela ABEPSS, pela as quais são reformuladas e sofrem transformações no processo histórico.

Faleiros (2000) lembra que na década de 30 o currículo do Serviço Social era fragmentado e centrado no disciplinamento da força de trabalho com base nos valores cristãos. No pós-guerra o currículo passou a ser centrado na integração com o meio, com ênfase na família e nas instituições para a adaptação social ou bem-estar social dos indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva eminentemente positivista. A ABESS é fundada em 1946, e em 1952 este organismo de formação elaborou um currículo elegendo como enfoque metodológico a tríade ‘caso’, ‘grupo’ e ‘comunidade’. Introduziu também as disciplinas de pesquisa, administração e estágio, na época chamada de campos de ação. Já nos anos 60 o currículo, segundo Faleiros (2000, p.166) era “centrado na solução (tratamento) de problemas individuais, no desenvolvimento e no planejamento social, com ênfase na comunidade e nos valores cristãos por parte das escolas católicas”.

A partir dos anos 1970, o currículo concentrou-se no planejamento social com ênfase na marginalização/integração e, por outro lado, na luta de classes, com uma visão tecnocrática/integradora predominante. Nos anos 1980 a reforma curricular assumiu uma perspectiva crítica voltada para o sistema capitalista com enfoque nas políticas sociais e nos movimentos sociais à luz da teoria dialética. Já nos anos 1990 a reforma curricular passa a se preocupar em ‘decifrar’ a questão social e apontar os fundamentos teóricos e metodológicos

¹¹ A Política de Estágio da UFAM (2001), fundamentada nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) visa garantir a aproximação do aluno no contexto da profissão, aprofundando a questão social, levando o discente a reflexão e ao debate sobre as questões da profissão e para a sua função social na mesma realidade. Favorecer a reflexão sobre a realidade social e as organizações em que o Assistente Social desempenha seu trabalho profissional. Potencializar o desenvolvimento de atitudes científicas e habilidades técnicas que concorram para a utilização consciente, consequente e adequada do instrumento técnico-operativo do Serviço Social. Instrumentalizar o aluno para formulação de propostas teórico-metodológicas do Serviço Social, situando-o diante de instrumentos e recursos disponíveis e/ou construído para o exercício profissional. Favorecer a reflexão teórico-prática sobre a trajetória do estágio, bem como sobre o Trabalho de Conclusão de Curso, devidamente referenciado a todo o processo de formação.

da profissão, enquanto processo de trabalho em implementação a partir de uma visão de mudança/transformação social.

Esta síntese dos currículos para Faleiros (2000, p. 167) “mostra que há um movimento de mudança curricular que se vincula às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, como aconteceu no pós-guerra, nos anos 60 (desenvolvimentismo), na crise dos anos 70, no final dos anos 90 (globalização)”. Observa-se, então, que o Serviço Social e as mudanças operadas no currículo estão intimamente associadas às transformações ocorridas no tecido social.

Os segmentos envolvidos na política de estágio curricular em Serviço Social são os docentes, os discentes e os profissionais. E, para formar profissionais com este perfil crítico a partir dos anos 1980, o Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas promoveu uma série de debates com a participação de representantes dos três segmentos: docente, discente e profissional. Iamamoto (2005, p. 270) assinala que o Serviço Social “tendo o estágio como base, envolve a tríplice dimensão de ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva interdisciplinar e/ou transdisciplinar, abrindo-se o debate sobre os rumos da ciência na atualidade”.

O estágio cultiva no acadêmico do curso de Serviço Social uma permanente postura investigativa no exercício profissional. Permite o discente construir um sólido respaldo na fundamentação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que podem ser aplicados nos espaços privilegiados de estágio. Trata-se do contato direto com o cotidiano profissional institucional no mercado de trabalho.

Para Iamamoto (2005, p. 269)

A dimensão da prática na formação profissional tem sido assim considerada o ‘primo pobre’ nas revisões curriculares, assumindo uma posição residual e de pouca relevância na produção acadêmica especializada, ainda que seja um tema inquietante no cotidiano do ensino.

O estágio está inserido no conjunto de disciplinas do curso de Serviço Social que fundamentam o núcleo de ensino-aprendizagem, devendo constituir-se no campo privilegiado para a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso e para a reflexão sobre a produção de novas alternativas de ação profissional. É realizado através dos núcleos de ensino-aprendizagem visando a inserção do discente na realidade, estabelecendo correlação entre as referências teóricas, as propostas metodológicas e as conjunturas da sociedade.

A Profissional 1, destaca que para o colegiado do Departamento de Serviço Social da UFAM o estágio supervisionado

sempre foi um debate importante no processo de revisão curricular, considerado um espaço privilegiado na formação profissional o momento em que o discente torna-se aprendiz da prática. Portanto, foi ganhando espaço no campo da sua efetivação com a participação de profissionais que passaram a colaborar também com a formulação da política de estágio. Aliás, na UFAM somos pioneiros em trabalhar para a melhoria na política de estágio. (Profissional 1, entrevista 2014)

Para Gentilli (2000) a Política de Estágio do curso de Serviço Social tem que transpor as barreiras da ‘observância formal’ das diretrizes curriculares da ABESS, para rearticular o processo de formação com as particularidades das diversas unidades de ensino com as particularidades das diversas unidades de ensino. A autora considera que este não é um processo que será construído só com “meia dúzia de professores mais aplicados ao ensino da metodologia ou de uns dois ou três supervisores dedicados” (p. 145), é preciso que ocorra o envolvimento de professores, supervisores e alunos em um esforço coletivo da categoria.

Para a supervisora de ensino que já supervisionou discentes no HUGV reflete que

quando se realiza a supervisão em um polo de estágio como o HUGV, por exemplo, que é estruturado e já tem um trabalho, a supervisão se torna mais fácil. Então, normalmente quando eu supervisiono esse tipo de local a minha ideia é sempre desenvolver ações de extensão, [...] eu aliei a supervisão de estágio a um projeto de extensão de oficinas sócio-educativas com pacientes e acompanhantes. Então essa relação instituição-professor de ensino vai depender muito das demandas que se apresentam, e aí está o diferencial importante do supervisor de ensino [...] porque o Serviço Social é uma prática, uma práxis interventiva [...]. (Profissional B, entrevista 2013)

A estagiária egressa da UFAM que realizou seu período de estágio no HUGV, no que se refere a desenvolver atividades durante o estágio diz:

eu participei de ações de extensão aqui no Getúlio Vargas [...] a extensão nos aproxima muito dos usuários [...] você fica muito próximo das Políticas Públicas, de como é a intervenção profissional [...] (Estagiária egressa G, entrevista 2013)

A vivência do discente e do supervisor no campo de estágio do HUGV, que é um hospital-escola, deve ocorrer no processo integrado das atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural. Isso possibilita apropriar-se do agir profissional, buscando compreendê-lo em suas múltiplas determinações da realidade político-institucional.

O estágio transcende os nexos de carga horária, ementa, conteúdo programático, estruturação. Trata-se de um processo construído no cotidiano institucional com seus percalços e limites, avanços, encantos e desencantos. Estar-se-á diante de uma relação de complementaridade e interdependência dos fatos ocorridos no cotidiano institucional na

medida em que os elementos teóricos e os da realidade concreta estão intimamente vinculados. A articulação teoria-prática é uma unidade relacional com a qual o discente, o supervisor e o docente lidam.

Pode-se dizer que a operacionalidade da Política de Estágio não está centrada só nas questões relacionadas à sua organização e funcionamento, ou nas condições de funcionalidade das instituições ou até mesmo nas condições dos campos de estágio. O estágio não pode ser considerado como se fosse o ‘apêndice’ do curso, em que o ‘saber’ e o ‘fazer’ sejam vistos como fatores independentes de um mesmo processo. Para Silva (2005, p. 15)

Restringir a compreensão de estágio ao aprendizado de atividades e procedimentos profissionais tem como consequência a formação de um profissional treinado apenas em habilidades e em procedimentos de rotina, mas despreparado para pensar, questionar e enfrentar as situações novas que são colocadas para a profissão.

É no âmbito do estágio que o acadêmico vai traçar a sua identidade profissional, e é por isso que o Departamento de Serviço Social e o HUGV, setor de Serviço Social, tem se preocupado em selecionar as experiências dos acadêmicos no estágio, organizar e planejar, pois estas afetam a sua formação profissional. Os profissionais consideram que o estágio não pode constituir-se em qualquer experiência, mas em experiências que os levem à maturidade, no sentido de desvencilhá-los da cristalização de modelos presentes na categoria profissional, a fim de deixá-los livres para formar seus posicionamentos políticos na profissão.

O HUGV é um campo de estágio dos alunos de Serviço Social da UFAM, unicamente. Seu compromisso consiste em perceber o estágio como um dos caminhos para investir num trabalho inovador e criativo e numa prática educacional voltada para a compreensão do indivíduo enquanto ser social e histórico.

A segunda instituição caracterizada neste estudo é o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, configura-se como “uma unidade pública estatal, que atua com famílias e indivíduos em seu contexto comunitário, visando à orientação e fortalecimento do convívio sociofamiliar” (BRASIL, SUAS, 2005, p. 10). É responsável pela “oferta e o desenvolvimento do Programa de Atenção Integral às Famílias (PAIF)”, no qual também são garantidas “a informação e a orientação às famílias sobre a rede de serviços socioassistenciais existente”, considerando a área de abrangência, o território (BRASIL, SUAS, 2005, p. 10).

O CRAS, é composto de uma equipe socioassistencial responsável pela implementação do PAIF, de serviços e projetos de proteção social básica no município. A prestação dos serviços e a execução dos projetos dependem do porte do município e do

número de famílias referenciadas do CRAS. A equipe é formada por assistentes sociais, psicólogos e técnicos de nível médio para trabalhos administrativos em geral.

O trabalho profissional nos CRAS, suas condições e os meios de trabalho são disponibilizados pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos da cidade de Manaus – SEMASDH, dentre estas se destacam: (a) recursos humanos para a quantidade de famílias referenciadas; espaço físico adequado; recursos financeiros e materiais, incluindo equipamentos, tais como computador, ventiladores, telefone, fax, e outros; acesso à internet e rede de informática e capacitação continuada.

De forma geral, as ações diretas nos CRAS constituem-se de acolhimento, escuta qualificada e encaminhamento para a rede socioassistencial e outras políticas setoriais, além dos serviços de cadastramento para benefícios federais e locais. No caso deste último, destacam-se: o passe-livre para idosos e deficientes, que é a carteira para circular nos ônibus sem tarifas; o transporte eficiente, que é uma condução específica e adaptada para deficientes. Em âmbito Federal, o Bolsa Família, o Benefício de Prestação Continuada - BPC e os Benefícios Eventuais. Incluem-se também o acompanhamento familiar dos grupos de famílias, grupos de adolescentes, de idosos. Esse acompanhamento é efetivado com a participação dos profissionais nos encontros grupais semanais ou quinzenais, utilizando técnicas de grupo, reuniões, palestras e outras, adequadas à finalidade do grupo e ao seu público.

Os beneficiários dos serviços prestados pelo CRAS caracterizam-se em cidadãos e grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco, tais como:

Famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnicos, cultural e sexual; desvantagem a pessoal resultante de deficiência; exclusão pela pobreza e/ou no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (BRASIL, 2004, p. 33).

Os CRAS prestam serviços no contexto onde o Estado apresenta a carência de enfrentar os determinantes da questão social, decorrentes do modo de produção capitalista e agravados pela implantação da política neoliberal em solos brasileiros. Aparecem como medida de proteção social básica dentro da Política Nacional de Assistência Social e materializando o conteúdo previsto no Sistema Único de Assistência Social - SUAS.

Contudo, as ações dos CRAS estão cada vez mais comprometidas, pois mesmo respaldada em vários documentos, regulamentada e estabelecida como política pública de direito, a assistência social vem sofrendo com algumas ações dos governos, frutos da própria conjuntura de desresponsabilização do Estado com a “coisa pública”, e de maneira mais específica as ações dos Centros de Referência da Assistência Social. O fato da política de assistência ser entendida por muitos, como política ou ação secundária, fragmentada e desarticulada das outras políticas, resulta muitas vezes em ações condizentes justamente nesta linha, pontuais, de caráter compensatório, vem reproduzindo atitudes emergenciais de profissionais.

No que se refere ao estágio supervisionado em Serviço Social, a supervisora de campo destaca que no CRAS essa realidade é vivida no cotidiano visto que

o aluno aqui é recebido e isso é nítido como mão de obra barata, [...] Tanto é que aqui não tinha estagiários, a proposta de receber alunos [...] até onde eu sei, foi porque estava faltando mão de obra e decidiram chamar estagiários para ajudar, então por aí você já verifica a concepção que se tem do estagiário [...]. (Profissional G, entrevista 2013)

Esta percepção, reproduzida pela própria política neoliberal, expressa a contradição entre os interesses e as demandas de quem contrata o profissional de Serviço Social, redimensionado não só as condições em que desenvolve o estágio do discente, como as condições de trabalho do Assistente Social. Para Vasconcelos (2009, p. 64) “tal situação se manifesta [...] a depender, dentre outros fatores, da natureza institucional e de sua estrutura hierárquica; do posicionamento ético-político adotado pelo (a) assistente social” [...]. As transformações societárias têm seus rebatimentos no processo de formação profissional, e o estágio que ocorre em maior escala nos espaços sócio-ocupacionais do assistente social é desafiado a enfrentar os desdobramentos em que o exercício profissional se insere.

No campo da assistência, em particular no CRAS, o profissional de Serviço Social é visto como interventor na relação do Estado com as classes subalternas, na conformação de sua identidade. A particularidade dessa intervenção profissional se situa no campo da políticas sociais e assistenciais inerentes a este campo de trabalho e “reproduzem a luta mais geral da sociedade e as contradições e ambiguidades que permeiam os diversos interesses em contraposição” (YASBEK, 1993, p. 40).

Na realização do estágio na assistência, faz-se necessário perceber a dupla função do assistente social, de intermediador das necessidades dos usuários via prestação dos serviços assistenciais e a regulação do Estado na vida social via concessão de benefícios.

Essa ação envolve a administração de recursos institucionais, a distribuição de recursos materiais, a realização de triagens, a orientação e esclarecimento quanto aos direitos, serviços e benefícios disponíveis – atestando carências e conferindo méritos. Assim, o campo de trabalho do assistente social tem na administração e na execução de ações assistenciais um espaço fundamental. (YASBEK apud IAMAMOTO, 2008, p. 310)

No entanto, os discentes encontram dificuldade de assumir esta condição histórica da função e da ação do assistente social na assistência. Uma das dificuldades expressa pela estagiária egressa que realizou seu período de estágio na área da assistência é que

tivemos muito problema de alteração de supervisor de campo, sempre estava mudando o coordenador, porque como é uma secretaria de assistência social, tem muito cargo comissionado e por questões políticas tem profissional contratado, estes profissionais sempre mudavam de 3 em 3 meses e no período que eu fiz o estágio supervisionado foi um período de transição política, então sofremos um pouco com o impacto das mudanças. Inclusive teve um período que ficamos sem a supervisão de campo [...]. (Estagiária H, entrevista 2013)

Diante do exposto, a construção da identidade profissional dos discentes durante o estágio supervisionado corre o risco de se tornar frustrante e empobrecida. A superação da ideologia do assistencialismo tem como condição fundamental desmistificar a aparente concessão de benefícios no processo de trabalho do assistente social na assistência, para a viabilização de direitos e o avanço na luta pela cidadania. A estagiária expõe a inserção institucional do assistente social por meio de ‘relações contratuais’, ligadas ao interesse do Estado e às demandas institucionais, o que fragiliza a relativa autonomia do exercício profissional em seu caráter político nesse campo de trabalho.

2.3 As legislações em defesa do estágio supervisionado em Serviço Social

O curso de Serviço Social da UFAM em sua trajetória histórica construiu seu projeto de formação profissional, a partir de uma participação ativa nos debates em todo o Brasil por ocasião dos processos de revisão curricular do curso. O paradigma crítico-dialético fundado no materialismo histórico do legado marxiano adotado pelo Serviço Social no Brasil, ilumina a formação e o fazer profissional, buscando superar a visão dissociada do saber-fazer profissional.

Para Oliveira (2009, p. 96)

No campo do saber-fazer para a formação do assistente social, é imperativo aos educadores não somente explicações da realidade social, mas, acima de tudo uma construção metodológica capaz de promover o enfrentamento da realidade social do particular ao genérico considerando especialmente a correlação de forças vigentes.

Compreender as contradições de nosso próprio saber-fazer, como assistentes sociais, significa não permitir que sejamos engolidos por falsas conjunturas que, em geral, otimizam a realidade, como se estivéssemos cegos diante da estrutura social.

É essa perspectiva profissional que nos permite construir novas indicações para refletir e debater um novo pensar em relação aos segmentos que nos defrontamos no cotidiano profissional. E esse processo não se limita a uma revisão curricular. Mas, se refere a uma mudança no pensar que se reflete no projeto pedagógico, um projeto que possibilite um processo onde as diferenças ideológicas, políticas e culturais sejam respeitadas.

O artigo 70 da Lei n° 8.662/1993 (Lei de Regulamentação da Profissão) prevê que é dever do conjunto CFESS-CRESS “disciplinar e defender o exercício da profissão de assistente social em todo o território nacional” e que o CFESS, na sua função representativa e órgão normativo de grau superior possui a competência de “orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício da profissão de assistente social, em conjunto com o CRESS” (artigo 80, I). O CFESS tem como competência estabelecer normas e parâmetros que fiscalizem o exercício profissional, seja no âmbito das unidades formadoras, das unidades organizativas-políticas e no mundo do trabalho, determinando a partir dos conselhos regionais as condições adequadas e necessárias ao trabalho profissional, assegurando a qualidade dos serviços prestados.

Segundo Simões (2010, p. 520)

O CFESS funciona como um tribunal superior de ética, de segunda e última instância administrativa, para decidir sobre os recursos advindos dos regionais.

O CRESS, além da função fiscalizadora e disciplinar, funcionam como tribunal de ética de primeira instância, mas limitados à jurisdição de sua base territorial.

Ao longo da trajetória histórica da profissão o conjunto CFESS-CRESS renovou sua concepção de regulação da profissão com o propósito de não restringir sua atuação a uma dimensão de fiscalização, mas também assumindo um cunho político que remeta para o enfrentamento dos desafios e das contradições presentes no cotidiano profissional.

Toda a dinâmica da profissão remete para o enfrentamento coletivo das condições objetivas e das contradições postas pelos processos histórico-sociais. A Resolução CFESS n° 533/2008 é o documento legal que regulamenta a Supervisão Direta de Estágio em Serviço Social. Segundo a Lei n° 8.662/1993 (Lei de Regulamentação da Profissão), em seu artigo 5, VI, a supervisão é uma atribuição privativa do Assistente Social, havendo, pois, uma “relação direta, sistemática e contínua entre as Instituições de Ensino Superior, as Instituições campos

de estágio e o CRESS – Conselho regional de Serviço Social na busca da indissociabilidade entre formação e exercício profissional”.

A ex-coordenadora de estágio do Departamento de Serviço Social da UFAM afirmou que,

Em relação ao CRESS, a articulação do coordenador de estágio é mais direta, porque há Fórum de Supervisores de Estágio e houve um avanço muito interessante depois da PNE (Política nacional de Estágio), pois se padronizou os instrumentais e sempre teve uma interlocução da Universidade com o CRESS. Em geral, o coordenador de estágio é sempre chamado pelo CRESS quando ele está tratando essa discussão sobre o estágio [...]. A coordenação de estágio tem dois processos, há uma carga maior de trabalho burocrático. [...] no início do semestre o coordenador de estágio faz uma reunião com os professores que vão ministrar a disciplina estágio supervisionado, discute o conteúdo programático, tenta padronizar o conteúdo que vai ser trabalhado, entrega os diários para os professores e mantém o contato com esses professores, para que estes possam repassar pra ele quem são os supervisores de campo efetivamente [...] até porque o coordenador de estágio tem que comunicar ao CRESS quem são os supervisores de campo dos alunos. (Profissional A, entrevista 2013).

Estas instruções normativas sobre o Estágio seguem o rigor do marco regulatório do ensino superior no Brasil¹², sobretudo expresso nas regulamentações das entidades de fiscalização do exercício profissional, envolvendo o conjunto CFESS-CRESS e a ABEPSS, que regulamenta a formação e o exercício profissional do/a assistente social no país.

O Art. 1 da Resolução CFESS nº 533/2008, estabelece que

As Unidades de Ensino, por meio dos coordenadores de curso, coordenadores de estágio e/ou outro profissional de serviço social responsável nas UFAS pelo estágio, obrigatório e não obrigatório, terão prazo de 30 (trinta) dias, a partir do início de cada semestre letivo, para encaminhar aos Conselhos Regionais de Serviço Social de sua jurisdição, comunicação formal e escrita, indicando:

- I - Campos credenciados, bem como seus respectivos endereços e contatos;
- II- Nome, número de registro no CRESS e carga horária dos profissionais responsáveis pela supervisão acadêmica e de campo;
- III- Nome do estagiário e semestre em que está matriculado.

Segundo dados coletados no CRESS 15ª Região AM/RR, até o primeiro semestre de 2013, existiam 16 IES cadastradas com o curso de Serviço Social e houve, por parte de algumas IES de Manaus, o descumprimento do referido artigo. Os dados indicam que das 16

¹² O Estágio Supervisionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (LDB) define em seu artigo 82, Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

IES, 10 encaminham para o CRESS as documentações necessárias para acompanhar o desenvolvimento do estágio. No entanto, 6 IES que ainda não cumprem o estabelecido, é um percentual alto, visto que a parceria regulamentada entre a IES e os campos de estágio é fundamental para o encaminhamento de um estágio com qualidade. O envio das informações estabelecidas na Resolução ao CRESS favorece a ação da Comissão de Fiscalização sobre as irregularidades no exercício profissional, acompanhando os campos de estágio nos princípios da PNE, da Política de Estágio de cada IES considerando as demandas dos sujeitos envolvidos no processo de estágio. (Pesquisa da autora, agosto de 2013)

As estratégias de defesa para que a organização do estágio requer uma aproximação com todos os segmentos envolvidos, Universidade, instituição campo de estágio, supervisores e discentes, isso nos remete ao aspecto eminentemente pedagógico do estágio, que não deve ser caracterizado como emprego, sua função é de aprendizagem sob direção da Instituição de ensino superior e da instituição campo de estágio. Segundo Lewgoy (2010, p. 133) é o momento “de incorporar a teoria numa dimensão pedagógica; é um espaço do qual o supervisor e supervisionado se beneficiam por experienciarem um ambiente educacional por excelência”. Seria a busca por resguardar as diferenças das atribuições, mas sem perder a essência do processo educativo.

Na Lei n° 11.788/2008, a Lei do Estágio, regulamenta o Estágio em todos os seus níveis, superior, profissional, médio, especial, nos anos finais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. A Lei do Estágio prevê que as instituições de educação tenham o Estágio como componente exposto em seus Projetos Pedagógicos, “*o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando*” (Art. 1, I). Esta Lei define a carga horária a ser cumprida, as condições para a aprovação e obtenção do diploma, tornando o Estágio obrigatório na formação e estabelecendo parâmetros educativos para o Estágio Não-Obrigatório.

A Lei de Estágio, em seu artigo 1, define

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

A ex-coordenadora de estágio do Departamento de Serviço Social da UFAM destaca que é necessário estar atento ao que estabelece a Lei, pois,

Em geral, existe uma demanda externa pedindo alunos para estagiarem e o coordenador de estágio pode ou não fazer uma visita, dependendo de como

acontece essa articulação. [...] Precisa verificar se vai ser possível a supervisão, se vai ser preciso marcar uma reunião e de como vai ser essa articulação instituição de estágio e instituição de ensino. [...] se de fato a instituição vai receber aquele aluno conforme estabelece a Lei de Estágio [...]. (Profissional A, entrevista 2013).

Para Oliveira (2009, p. 101) “É fundamental que o assistente social supervisor de campo disponha, no espaço socioinstitucional, de um conjunto de condições mínimas para o exercício da profissão”. A Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 estabelece as obrigações das IES, a formalização através do convênio que é instrumento específico da instituição. A UFAM estabelece, de acordo com a lei, as suas competências enquanto instituição concedente da seguinte maneira:

- I - propiciar ao estagiário, condições adequadas à execução do estágio;
- II - garantir ao estagiário o cumprimento das exigências acadêmicas;
- III - proporcionar ao estagiário, experiências válidas para elaboração do trabalho final de conclusão de curso;
- IV - supervisionar em conjunto com a UNIVERSIDADE o desenvolvimento das atividades do estagiário;
- V - comunicar oficialmente todo tipo de informações sobre o desenvolvimento do estágio e da atividade do estágio, que venham a ser solicitadas pela UNIVERSIDADE, ou que a concedente entenda necessário.

A lei resguarda as condições necessárias para o processo de ensino-aprendizagem nas instituições concedentes e o compromisso dos profissionais no cumprimento do processo de supervisão, enquanto atribuição privativa do profissional de Serviço Social, a fim de que o estagiário seja assistido e orientado nesse processo de ensino-aprendizagem.

O Art. 5 da Resolução 533/2008 estabelece que

A supervisão direta de estágio de Serviço Social deve ser realizada por assistente social funcionário do quadro de pessoal da instituição em que se ocorre o estágio, em conformidade com o disposto no inciso III do artigo 9º da lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, na mesma instituição e no mesmo local onde o estagiário executa suas atividades de aprendizado, assegurando seu acompanhamento sistemático, contínuo e permanente, de forma a orientá-lo adequadamente.

Segundo dados coletados no CRESS 15ª Região AM/RR, no primeiro semestre de 2013, das 16 IES cadastradas, 50 % descumprem o estabelecido para a supervisão. O descumprimento, segundo arquivo da Comissão Fiscalizadora do CRESS, por parte dos supervisores de ensino acontece pelo número de estudantes que ultrapassa o estabelecido na PNE que são de 15 estudantes por docente. Impossibilitando as orientações individuais, bem como a visita ao campo de estágio. Na supervisão de campo o número reduzido de Assistentes Sociais no quadro das instituições e o alto número de discentes em busca de campos de

estágio, precariza a supervisão no seu processo de ensino-aprendizagem. (Pesquisa da autora, agosto de 2013)

Saviani (apud Lewgoy 2010, p. 134) se refere à relação triádica no processo de estágio supervisionado “um processo de ensino-aprendizagem, uma práxis [...] constitui-se numa atividade didático-pedagógica que possibilita a apreensão e assimilação do ensino teórico na prática”. O estágio é entendido como um lugar propício para problematizar, discutir e refletir pressupostos da formação e, isso se configura como um fator preponderante para desencadear o aprofundamento do conhecimento.

No projeto pedagógico de formação profissional do curso de Serviço Social da UFAM (2001), a Política de Estágio do Departamento de Serviço Social concebe o estágio supervisionado “como um espaço privilegiado de ensino-aprendizagem, [...] expressivo segmento do processo educacional [...] aprofundamento da proposta de ação-reflexão-ação [...] tendo como base o exercício do processo de trabalho do Assistente Social”. Esta concepção se fundamenta nos pressupostos e princípios das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social da ABEPSS, aprovadas em 1996.

Para a ex-coordenadora de estágio do Departamento de Serviço Social da UFAM a Política de Estágio do Departamento,

Faz parte tanto da disciplina de estágio enquanto conteúdo programático e nos primeiros momentos é explicada aos alunos e, na realização da visita no campo de estágio, no caso quando há a visita, o Supervisor de Ensino que vai a instituição [...] fala dessa política para o supervisor de campo porque na política está estabelecido o papel de cada um, como deve ser essa relação dos três segmentos, do aluno, do supervisor de campo e do supervisor de ensino. (Profissional A, entrevista 2013).

O estágio supervisionado enquanto componente curricular vinculado à formação profissional se conecta, portanto, à perspectiva legal, evidenciada no Código de Ética Profissional (1993), na Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e nas Diretrizes Curriculares (1996). Isso nos remete à necessidade de se construir um processo de supervisão em que todos os envolvidos trabalhem com um mesmo objetivo, visto que segundo Lewgoy (2009, p. 51) tal processo “não pode ser reduzido à mera preparação de tarefas, ação atrelada à burocracia, aos ditames mecânicos, rotineiros e essencialmente técnicos”.

O Departamento de Serviço Social da UFAM sofreu uma série de modificações a partir do advento das Diretrizes Curriculares de 1996, reformulou a sua Política de Estágio para adequá-la aos novos padrões de ensino-aprendizagem. A partir da Lei n° 11.788/2008 a própria Universidade se estruturou melhor e criou o Departamento de Programas Acadêmicos - DPA para cuidar do estágio supervisionado de toda a instituição.

O DPA que antes só administrava o estágio não obrigatório passou também a cuidar do estágio obrigatório em função das prerrogativas exigidas por essa legislação. A Universidade passou a se organizar no sentido de assegurar o acompanhamento sistemático por parte de um professor supervisor e por um profissional de campo da área de formação do estagiário. No caso do Serviço Social, esses profissionais devem estar devidamente inscritos no CRESS.

Em relação a Política Nacional de Estágio, aprovada em 2009, cujo processo de reelaboração envolveu o conjunto CFESS-CRESS em conjunto as IES, representa um avanço singular no debate coletivo da profissão no que se refere ao Estágio Supervisionado. Esta política regula o estágio em conformidade com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e, embora ainda não tenha força de lei, tem legitimidade no que diz respeito ao debate acumulado ao longo do ano de 2009, em 80 eventos, envolvendo 175 Unidades de Formação Acadêmica (UFA's) e 4,445 participantes, entre docentes, discentes e convidados/as (PNE, 2010, p. 2)

A ABEPSS, enquanto entidade acadêmica fornece os parâmetros através da PNE, para todas as IES que possuem curso de Serviço Social, afiliadas a ela. Trata-se de um

Instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do (a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social. (PNE, 2001, p.11).

O Departamento de Serviço Social da UFAM tem o estágio supervisionado como um processo pedagógico normatizado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Para a ex-coordenadora de estágio do Departamento de Serviço Social da UFAM “a PNE *tem um marco político, mas ela ainda não tem um marco legal dentro do nosso departamento, porque nós já tínhamos uma política de estágio anteriormente*”. (Profissional A, entrevista 2013).

Para a Profissional 1, as normativas jurídicas estabelecidas

firmam o compromisso de um estágio supervisionado com qualidade, um estágio que possa contribuir com o aprendiz da prática, e não apenas para cumprimento da carga horária no campo de estágio, mas sim para proporcionar aos estagiários minimamente direitos e deveres enquanto aprendizes do saber fazer profissional, sob a supervisão de um assistente social. Pois sabemos que muitas vezes as instituições não oferecem condições mínimas para a efetivação do estágio, e para isso é necessário um acompanhamento e um banco de dados que possibilite o conhecimento da realidade institucional onde o estagiário irá cumprir o tempo definido pela Política de Estágio de cada instituição de ensino superior. (Profissional 1, entrevista 2014)

No ano de 2013, o Departamento de Serviço Social ainda em processo de revisão curricular, discutiu sobre a Política de Estágio do curso, a fim de que contemple os parâmetros estabelecidos na PNE. Existe uma minuta da nova Política de Estágio, mas ainda não está em vigor, pois ainda precisa do marco político, ou seja, sua incorporação ao projeto pedagógico além do parecer do Conselho Nacional de Educação.

O Estágio Supervisionado de Serviço Social, segundo a PNE, preserva a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, articula a formação e o exercício profissional, reafirma a unidade dialética teoria e prática, afirma a indissociabilidade entre Universidade e sociedade, entre ensino, pesquisa e extensão, entre estágio, supervisão acadêmica e de campo. (PNE, 2010)

O discente quando entra no campo de estágio a primeira tarefa consiste em observar o campo de estágio e o exercício profissional. A supervisão tem este papel, orientar e dirigir o olhar do discente, porque senão ele acaba olhando para a aparência do exercício profissional de forma residual. O discente encontra-se em processo de formação e isso faz com que ele apreenda aquele campo do ponto de vista empírico para que ele possa começar a problematizar o seu objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso, fazer as leituras e aprofundar o conhecimento. Os supervisores tem esse papel, de direcionar e dar esse norte para o aluno. Conforme o Código de Ética do Assistente Social de 1993, em seu artigo 21, inciso III estabelece que é dever do Assistente Social “*informar, esclarecer e orientar os estudantes na docência ou na supervisão [...]*”. O discente precisa de supervisor de ensino e também do supervisor de campo para orientá-lo nesse processo de ensino-aprendizagem.

As legislações orientam a formação e o exercício profissionais que demandam qualidade do estágio em Serviço Social, este processo implica a relação direta entre os envolvidos no desenvolvimento do estágio, sistematização das atividades em comum visando a indissociabilidade da formação e do exercício profissional.

O estágio, ao longo dos debates realizados pela categoria, tem se configurado como espaço privilegiado para

Formar profissionais que sejam capazes não apenas de atender às necessidades do mercado, mas também às da sociedade como um todo. As profissões têm que dar respostas à sociedade. No caso do Serviço Social, pretende-se que o graduado seja capaz de propor projetos de intervenção profissional, mas também de se fazerem necessários em áreas que ainda não dispõem da atuação do assistente social, ampliando o mercado de trabalho. Para isso ele necessita desenvolver habilidades que começam com o debate entre os colegas, professores e profissionais. Necessita conhecer os diversos campos de atuação profissional e fazer críticas e análises. (SANTOS et al, 2011, p. 784)

A discussão realizada acerca das legislações que consubstanciam a organização e a operacionalização do estágio supervisionado em Serviço Social sinaliza que o pressuposto estabelecido nas Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996), na PNE da ABEPSS e na Política de Estágio do curso de Serviço Social da UFAM que é a “indissociabilidade entre estágio e supervisão” contribui no processo de debate e reflexão sobre a formação profissional dos assistentes sociais e as possibilidades de materialização do Projeto Ético-Político Profissional no capitalismo contemporâneo.

Para Frigotto (2010) a direção da educação brasileira, no que se refere ao ensino superior, sua gestão, concepção e o seu acesso tem sido reduzida ao ensino. Tal direção caminha em contraposição aos parâmetros das Diretrizes Curriculares formuladas pela ABEPSS, em um movimento marcado pela contradição, pautado pela luta de classes e disputado pelas forças sociais organizadas que se colocam na arena política.

É nesse sentido que a ação do Conjunto CFESS/CRESS, da ABEPSS e do curso de Serviço Social da UFAM buscam estratégias para defesa de uma formação profissional de qualidade e da materialização do Projeto Ético-Político Profissional, ainda que em condições extremamente adversas.

O avanço do processo de subordinação da educação brasileira em nossos tempos atuais, à acumulação do capital, compromete a qualidade da formação profissional descaracteriza a função pública da Universidade, gera o desfinanciamento da educação superior pública e desvaloriza os docentes, chegando às entidades do Serviço Social brasileiro das mais diferentes e combinadas formas. (ABREU, LEWGOY e SANTOS, 2011)

As condições precárias de trabalho para os docentes, bibliotecas estruturadas e atualizadas, material didático insuficiente e superficial, estágios realizados sem supervisão direta, desrespeito à lei que regulamenta a profissão e às normativas que disciplinam o exercício profissional são algumas das formas que expressam as condições de trabalho do Assistente Social em Manaus. (Pesquisa da autora, agosto de 2013, Comissão de Fiscalização do CRESS 15º região AM/RR).

O empenho da categoria, no sentido teórico e político em apreender o movimento real da sociedade de nossos tempos, sem perder de vista o processo sócio-histórico do Serviço Social através das leituras e interlocuções com a teoria social crítica, e com os parâmetros estabelecidos nas legislações, tem contribuído para que os atores envolvidos no processo de estágio desenvolvam suas ações com qualidade e compromisso e, revelam o amadurecimento teórico, ético-político e normativo do Serviço Social brasileiro nas últimas décadas.

A Resolução CFESS n. 533/2008, "que por sua vez regula a supervisão direta de estágio no Serviço Social", e o que está estabelecido na lei que regulamenta a profissão e o exercício de tal atividade é atribuição privativa dos assistentes sociais. Considera ainda que o estágio, sua organização e operacionalização, cabem às unidades de ensino. Atividades como credenciamento e comunicados aos Conselhos Regionais de sua jurisdição sobre os campos de estágio dos discentes, bem como designar os assistentes sociais responsáveis por sua supervisão, e que somente os estudantes de Serviço Social, sob a supervisão direta de assistentes sociais em pleno gozo de seus direitos profissionais, poderão realizar estágio em Serviço Social, caracterizam estratégias em defesa da qualidade do estágio.

A PNE da ABEPSS consolida o acúmulo dos debates acerca da formação profissional e sobre o estágio, no sentido de qualificar este processo e também orienta as unidades de formação acadêmica no que se refere à centralidade dessa disciplina nos cursos de Serviço Social e à necessidade de cumprimento das legislações em vigor sobre essa questão. Todos esses documentos contribuem para a melhoria da formação profissional e formam um importante arsenal jurídico-normativo que respaldam o exercício profissional na prestação de serviços aos usuários comprometido com o acesso aos direitos.

Para o conjunto CFESS/CRESS as legislações em defesa do estágio

é fruto de uma série de discussões e ações coletivas das entidades na defesa de uma educação pública e de qualidade, que reafirmam o Projeto Ético-Político e o compromisso com as lutas da classe trabalhadora, tendo como horizonte a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (SANTOS et al, 2011, p. 800)

São ações que reafirmam a relação entre formação e trabalho com qualidade no Serviço Social. Além das ações políticas, as entidades utilizam-se das intervenções jurídicas, notificando o MEC e o Ministério Público Federal sobre as irregularidades denunciadas ou verificadas através das visitas de fiscalização dos Conselhos Regionais. As entidades e suas bases se mobilizam para que os posicionamentos profissionais da categoria na luta contra uma educação aligeirada e sem qualidade continuem integrando a agenda de lutas sociais. O enfrentamento da precarização da formação profissional nos remete à indissociabilidade entre formação e exercício profissional e, portanto, precisa ser do interesse de todos os estudantes, assistentes sociais e da própria sociedade [...]. (SANTOS et al, 2011, p. 801).

CAPÍTULO 3 OPERACIONALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

[...] nos limites de nossa sociedade e nos limites mais estreitos do trabalho profissional, há o que fazer, especialmente para não perder o rumo ético e a medida do político.

Barroco

3.1 Significado do estágio supervisionado para os supervisores acadêmicos, supervisores de campo e os discentes

O estágio supervisionado tem sido objeto de discussão da revisão curricular¹³ do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Neste processo são consideradas a Lei 11.788, de 25/09/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes no Brasil, a Resolução CFESS nº 533, de 29/09/2008, que regulamenta a supervisão direta do estágio no Serviço Social e a Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (PNE-ABEPSS), pois são elementos fundamentais para revisar a Política de Estágio do curso.

Tendo em vista estes elementos, os docentes do Departamento de Serviço Social da UFAM tem buscado rever o lugar que o estágio tem ocupado no processo de formação profissional. Segundo Iamamoto (2005), o Serviço Social, já na década 1990, demonstrou sua preocupação com o ensino da prática, ao considerar que o Serviço Social trata o estágio supervisionado de forma residual e mesmo como o “patinho feio” no debate da formação profissional, atribuindo-lhe pouco significado já que o mesmo se realiza no mundo da intervenção, o que reforça a falsa dicotomia entre teoria e prática e mantém a distância entre a academia e os espaços sócio-ocupacionais da profissão.

Nas palavras da autora, o estágio é

[...] Tido, portanto, como uma problemática de segunda categoria, decorrente dos estigmas praticistas com que vem sendo analisado, o ensino da prática tem sido relegado aos ‘porões’ dos processos de reestruturação curricular, deixando de lado as exigências acadêmicas presentes nas disciplinas ‘teóricas’, que demandariam maior nível de abstração e maior exploração bibliográfica (IAMAMOTO, 2005, p. 193).

O debate sobre o estágio na formação profissional tem se constituído em preocupação constante, e sua organização e operacionalidade ganham espaço como elementos constitutivos da formação profissional e de competência das unidades de ensino no processo

¹³ Iniciada em 2010.

formativo. O estágio ao ser abordado nos documentos se configura como atividade que compõe a grade curricular do curso, desenvolvida no espaço socioinstitucional com o objetivo de capacitar o discente para o exercício profissional e que pressupõe supervisão direta pela unidades formadoras e pela instituições campo de estágio.

Os estagiários egressos quando questionados sobre o significado do estágio na formação profissional apresentam os seguintes depoimentos:

O Estágio é uma oportunidade aprender e de ter contato com a profissão. [...] se envolver com a realidade, sair um pouco da teoria e ir observar a prática. [...] O campo de estágio serve para ter o primeiro contato com a profissão, ver como funciona e para ver o tipo de profissional que você quer ser, e o tipo de profissional que você não quer ser. Porque às vezes o mesmo profissional que lhe dá exemplos positivos, às vezes em certas situações pode ser um profissional que age de maneira que não é coerente com a profissão do Assistente Social. (Estagiário egresso A, entrevista 2013)

É um momento de reflexão, de fazer a conversação entre a teoria, de tudo o que aprendemos na teoria dentro do campo de estágio. Sendo que um é partícipe do outro. É uma composição. Não tem como analisar o estágio sem a prática e a teoria, sem analisar as duas juntas. (Estagiário egresso B, entrevista 2013).

[...] o estágio é o espaço onde fazemos a análise da teoria, da relação teoria e prática e vamos ver realmente o que é o Serviço Social [...] e é um espaço de reflexão da prática e da teoria. (Estagiário egresso C, entrevista 2013).

[...] momento muito importante da formação profissional em que você consegue ir para o campo, colocar em prática toda a tua aprendizagem e conseguir fazer essa articulação teórica e prática que é um desafio para o próprio profissional. (Estagiário egresso D, entrevista 2013)

[...] o estágio é o espaço onde vamos ter o referencial e fazer a análise da teoria, da relação teoria e prática e você vamos ver realmente se existe este fundamento, vamos ter a noção clara do que é o Serviço Social de fato e verificar as diferenças, fazendo análise crítica do que é passado dentro da academia e o que de fato você faz na prática [...]. (Estagiário egresso E, entrevista 2013)

[...] estágio é aquela fase que colocamos tudo o que aprendemos no ambiente acadêmico em prática. A teoria, se operacionaliza no campo de estágio e vamos vivenciar em si a prática, até então estávamos na sala, no ambiente acadêmico e o estágio é o momento que vamos ter aquele primeiro contato com o que é realmente na prática o Serviço Social. (Estagiário egresso F, entrevista 2013)

[...] é o momento que você realmente vai dar os primeiros passos na questão da intervenção profissional, conhecer os espaços sócio-ocupacionais que são vários, é estar mais próximo da realidade, dos usuários, das políticas de forma geral [...]. (Estagiário egresso G, entrevista 2013)

[...] o estágio pra mim é uma fase, um momento, um espaço em que a gente pode vivenciar a realidade do trabalho profissional e, é no estágio também, que nos aproximamos do nosso campo, da nossa prática e também interligamos com o que aprendemos [...] na Universidade e fazer a integração entre os dois, entre a prática e o ensino. (Estagiário egresso H, entrevista 2013)

Predomina na fala dos entrevistados a necessidade de efetivar a relação teoria-prática para responder as particularidades da prática profissional. O estágio curricular não pode ser entendido somente como a aplicação de conhecimentos adquiridos na teoria, mas ser considerado como um espaço de estudo, reflexão sobre a prática profissional realizada no dia a dia. Oliveira (2004, p. 86) assinala que,

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

É preciso atuar não somente sobre a realidade, mas também saber fazer análise da profissão no cenário contemporâneo, considerando as mudanças na questão social. O estágio oportuniza aproximações teórico-metodológicas para o exercício profissional, considerando o contexto sócio-histórico em que se realiza.

As supervisoras de ensino quando questionadas sobre a experiência do estágio e o estabelecimento da relação teoria-prática, sinalizam que este é também um período de aprendizado que exige estudo e mais leituras. O estágio é concebido como um momento desafiador do processo de conhecimento da realidade:

[...] o estágio primeiramente é uma disciplina que vai se fundamentar na interlocução entre supervisor de ensino e supervisor de campo e o aluno na condição de estagiário. Então, eu acredito que o estágio seja o grande ápice do curso. Não é só o momento da prática [...] o aluno vai conseguir perceber qual é a relação disso que ele vinha estudando com o local onde ele vai estagiar. Onde ele vai aprender um pouco mais sobre o exercício da profissão. (Profissional B, entrevista 2013)

o estágio é um componente curricular obrigatório, é um processo de ensino-aprendizagem que relaciona a teoria e prática do Serviço Social. É o momento de reflexão sobre o exercício profissional onde forma o aluno para o exercício profissional. (Profissional C, entrevista 2013)

o estágio é um momento extremamente central no processo de formação profissional, não pode ser negligenciado em momento nenhum, o acompanhamento de campo, o acompanhamento de ensino, a supervisão, a orientação são essenciais [...] um espaço que você vai realmente estar operacionalizando e está observando, está no cotidiano da prática profissional [...]. (Profissional D, entrevista 2013)

o estágio, [...] em Serviço Social [...] é o momento em que você tem união dialética entre teoria e prática na pesquisa, mas você também tem que fazer união dialética no campo do estágio e, é o momento mais difícil, [...] É um elo privilegiado onde você faz realmente aproximações sucessivas com conteúdo, seja da sua pesquisa, seja do conteúdo ministrado em sala de aula, então o estágio [...] passa pelo conjunto CRESS-CFESS, e também pelo sindicato nosso atual, porque muitos campos de estágio se configuram como precarização do trabalho profissional e nós não podemos permitir isso [...]. Então, eu acho que falta debate, falta maturação sobre o estágio [...]. (Profissional E, entrevista 2013)

Predomina nos depoimentos das supervisoras de ensino o princípio da unidade teoria e prática como elemento central de formação do discente para o exercício profissional. Destacando a necessidade da reflexão, do acompanhamento e das orientações nesse processo de inserção do discente nos espaços sócio-ocupacionais do assistente social, que configura o princípio da articulação entre formação e exercício profissional.

Estes princípios, segundo a PNE – ABEPSS (2010) potencializa a interlocução entre discentes e supervisores de ensino e de campo, pois os discentes, ao serem inseridos nos campos de estágio demandam o acompanhamento, as reflexões e as orientações, a fim de que as demandas, desafios e respostas presentes no cotidiano de trabalho do assistente social incentivem a socialização de conhecimentos e o desenvolvimento das competências profissionais.

Para as supervisoras de campo

O estágio é [...] um espaço privilegiado de ensino-aprendizagem, [...] inserção do aluno, do professor e do supervisor na realidade social [...] momento de aprofundamento da proposta de ação-reflexão-ação buscando levar o aluno a assumir o compromisso profissional [...]. (Profissional F, entrevista 2013)

O estágio [...] é o momento de o aluno vivenciar justamente essa relação da questão prática com a questão teórica, [...] às vezes, passamos muito tempo dentro da academia e passa o período só do estágio em campo. É o período [...] onde ele vai conseguir fazer a relação dessa teoria que ele apreendeu e está aprendendo dentro da Universidade e dele tentar trazer também pra dentro da Universidade as questões práticas do campo [...]. (Profissional G, entrevista 2013).

É a oportunidade de o acadêmico articular os conhecimentos teóricos com a prática. Além de vivenciar a realidade do atendimento, de como funciona a atuação do profissional [...] o estágio vem justamente para ir elucidando essas questões que temos de viver na prática, como é que é que funciona, articular toda aquela parte teórica-metodológica que estudamos na graduação. (Profissional H, entrevista 2013).

As supervisoras de campo o estágio destacam que o período do estágio é o momento de aproximação com o exercício profissional, mas especificamente da realidade cotidiana da instituição campo de estágio, seu funcionamento e atuação diante das questões institucionais. No entanto, corremos o risco de priorizar a dimensão operativa da profissão em detrimento da dimensão teórica e política quando tratamos da vivência no campo. Nessa questão, a articulação entre os sujeitos envolvidos no estágio preservam a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, este princípio, segundo a PNE – ABEPSS (2010) norteiam o compromisso com a qualidade dos serviços prestados, especialmente no processo de estágio, em que os discentes estão em processo de formação.

Tendo em vista, a concepção de estágio apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, temos como “desafio [...] articulação entre a profissão e a realidade social, certo que o Serviço Social não atua apenas sobre a realidade, mas na realidade”. (OLIVEIRA, 2010, p. 738) nas legislações trabalhadas neste estudo, como demonstra o quadro, as concepções de estágio são:

Quadro 04: Concepção de estágio segundo as legislações

CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO			
Diretrizes Curriculares - 1996	Lei 11.788, de 25/09/2008	PNE-ABEPSS de 2010	Política de Estágio/Serviço Social – UFAM (2001)
uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.	ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.	oportunizar ao(a) estudante o estabelecimento de relações mediadas 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	concebido como um espaço privilegiado de ensino-aprendizagem, sendo visualizado como expressivo segmento do processo educacional e como forma de inserção do aluno, professor e supervisor na realidade social mais ampla. Constituí-se, assim, em momentos de aprofundamento da proposta de ação-reflexão-ação buscando levar o aluno a assumir o compromisso profissional tendo como base o exercício do processo de trabalho do Assistente Social.

O estágio supervisionado é espaço que gera expectativa no decorrer do seu processo. Segundo Lewgoy (2009, p. 52) o ensino e a aprendizagem fazem parte do cotidiano da disciplina que se afirma, “diante da intencionalidade, da orientação, do acompanhamento sistemático e do ensino, na perspectiva de garantir ao aluno o desenvolvimento das competências profissionais, a capacidade de produzir conhecimentos sobre a realidade com a qual se defronta” [...]. Exige, portanto, competência e a primazia pela qualidade do serviço em que o estágio se propõe a realizar na formação profissional do discente e que é mediada pela supervisão de ensino e de campo.

O estágio é um processo coletivo que envolve o docente, o discente e o supervisor. Trata-se de um processo gradativo e acumulativo em termos de ação prática e de aprendizagem. O conhecimento aprofundado das atribuições destes três atores no campo de estágio, definidas na Política de Estágio da UFAM, da ABEPSS, do Departamento de Serviço Social e da Lei de Estágio sinalizam “torna-se fundamental para o necessário desenvolvimento do estágio supervisionado curricular em Serviço Social, evitando-se equívocos que comprometam a efetivação da referida atividade”. (Oliveira, 2009, p. 105)

É importante ressaltar na fala dos profissionais que estes sabem da importância do conhecimento teórico para a compreensão, intervenção e legitimação do exercício profissional. Então, ao considerar o estágio como um momento propício para a reflexão da relação teoria e prática e aproximação do discente com o exercício profissional em um espaço socioinstitucional, que se caracteriza por apresentar em seu cotidiano institucional demandas com interesses contraditórios, exige “trabalho intelectual, de cunho teórico-metodológico” (IAMAMOTO, 2001, p. 52) e que supere o pragmatismo da prática profissional.

Tendo isso em vista, Iamamoto (2001, p. 52) apresenta três princípios fundamentais para fortalecer a relação teoria e prática no processo de estágio e demanda dos atores envolvidos um comprometimento com o saber-fazer da profissão, são estes:

Aprofundamento teórico-metodológico, aliado ao acompanhamento do movimento da realidade em suas diferentes configurações, tendo como foco a questão social; Competência técnico-operativa, visando a qualificação dos serviços prestados; Compromisso ético-político condizente com os interesses da população usuária, com a defesa de políticas universais e na luta pela preservação e ampliação dos direitos.

São princípios que exigem dos profissionais e dos discentes conhecimento da realidade em que vivem e, no campo de estágio deve-se lutar pela construção, ampliação e preservação dos princípios que fundamentam a defesa do estágio supervisionado em Serviço Social. Para tanto, o conhecimento das legislações que fundamentam a organização e a

operacionalidade das atividades desenvolvidas no estágio é essencial para os atores envolvidos nesse processo.

Os profissionais e os discentes foram questionados se a Lei 11.788 de 25/09/2008, a PNE – ABEPSS de 2010 e a Política de Estágio do curso de Serviço Social são incorporadas no desenvolvimento do estágio. Segundo as supervisoras de ensino:

[...] nós recebemos todos os materiais que devem ser lidos, a política de estágio da ABEPSS, a nossa Política de Estágio e a Lei de Estágio. Elas compõem o corpo do material para ser trabalhado no estágio. Então, assim nós tomamos como referência esses documentos. Agora na disciplina, na verdade isso é para ser dado, quando eu ministro estágio I eu costumo primeiramente trabalhar a questão conceitual do que é o estágio, as bases do estágio e em seguida eu entro na legislação [...]. (Profissional B, entrevista 2013)

Durante a disciplina de Estágio Supervisionado nós colocamos sim. Além de apresentar a Política de Estágio do curso, falamos sobre a PNE da ABEPSS e sobre a Lei de Estágio, principalmente para relacionar que o estágio não acontece sozinho, o estágio ele é um conjunto que envolve três protagonistas [...]. (Profissional C, entrevista 2013)

Em geral, quando eu trabalho a disciplina de Estágio I, eu trabalho a Política de Estágio [...] ela é anterior a PNE da ABEPSS e também a Lei de Estágio de 2008. Então, nesse momento de revisão curricular estamos trabalhando, revendo e incorporando para que seja atendido, para que seja trabalhada com os alunos, o que não significa que não está sendo trabalhada, mas na Política nesse momento que eu saiba não consta ainda [...]. (Profissional D, entrevista 2013)

Todo o Supervisor de Ensino recebe um Kit, nós chamamos de Kit, que vem com essas documentações e são para ser discutidas no início do período e, também quando eu vou à visita in loco. Há discussão também nas oficinas de estágio, vide a última que teve que foi discutida a PNE da ABEPSS e a Política do curso está agora na revisão curricular, está sendo redimensionada [...]. (Profissional E, entrevista 2013)

Os depoimentos apontam que as legislações fazem parte do conteúdo a ser trabalhado na disciplina Estágio Supervisionado do curso de Serviço Social da UFAM. Visto que, um dos princípios que as Diretrizes Curriculares (1996) apresentam para a formação do bacharel em Serviço Social é de um profissional comprometido com os valores e princípios da profissão e, podemos incluir neste processo o compromisso no cumprimento das normativas estabelecidas nas legislações que fazem parte da formação e do exercício profissional.

Didaticamente, não há um consenso de como essas legislações são apresentadas, trabalhadas e debatidas na disciplina, entendendo que as atividades realizadas na disciplina devem está pautadas no aprimoramento de instrumentos normativos necessários ao ensino do

exercício profissional. Neste último, há um consenso embora não se saiba a metodologia utilizada para a incorporação das legislações.

Os supervisores de campo embora conheçam as referidas legislações não se sentem responsáveis pela incorporação das legislações durante o estágio, deixando essa responsabilidade para as entidades político-organizativas (CFESS, ABEPSS, CRESS) da profissão e para a Universidade:

A ABEPSS é a norteadora na política de estágio, do ensino e pesquisa em Serviço Social. Esse processo de construção se deu primeiramente através das contribuições dos Conselhos Regionais de Serviço Social. Cada Conselho deu suas contribuições para a elaboração e construção dessa política institucional de estágio. Tendo como referência os princípios teórico-metodológicos do Serviço Social. (Profissional F, entrevista 2013)

Assim, se tu estás me perguntando se eu trabalho no sentido de ter mostrado a política de estágio e de como ela pode ser trabalhada, não, isso não faço em nenhum momento, trabalhada não. [...]. (Profissional G, entrevista 2013)

[...] esse é um processo que estamos construindo junto com os estagiários e professores [...] na medida do possível vamos articulando o que concerne a PNE da ABEPSS, articulando os princípios norteadores da profissão. Então é nesse sentido que caminhamos. (Profissional H, entrevista 2013)

De fato, as deliberações apresentadas na PNE-ABEPSS quanto ao estágio supervisionado são frutos de debates vivenciados pelas entidades representativas da profissão, das IES e dos assistentes sociais inseridos em seus campos de trabalho. O resultado deste processo de organização do conjunto CFESS/CRESS e da ABEPSS, além da PNE, é o fomento das discussões acerca da organização e operacionalidade da Política de Estágio das IES, trabalhando em particular a Política de Estágio do curso de Serviço Social da UFAM.

O envolvimento dos supervisores de campo em articular a supervisão ao que estabelece as legislações referentes ao estágio, juntamente com a supervisão de ensino seria uma estratégia para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem do estágio. Pois, as legislações garantem aos discentes condições estruturais, políticas e organizativas durante o período do estágio. Cabe enfatizar que a dimensão normativa na inserção do discente no espaço socioinstitucional

[...] supera a perspectiva corporativa da organização política quando investe na defesa das políticas públicas e na preocupação com a qualidade dos serviços prestados à população, o que, por sua vez, impacta as condições e relações de trabalho em que se inserem os assistentes sociais. (SANTOS et al, 2010, p. 156)

Na fala dos estagiários egressos, as legislações sobre o processo de estágio são apresentadas. No entanto, há uma crítica quanto a discussão e aprofundamento da mesma, o que muitas vezes, só ocorre por iniciativas individuais:

[...] a respeito da Política de Estágio do curso ela foi apresentada, mas não na íntegra. Estudamos na matéria de Estágio I, II e III, chegamos a ver o documento, não detalhe por detalhe. Foi apresentada, mas não foi explorada. (Estagiário egresso A, entrevista 2013)

No caso da minha turma, ela foi apresentada uma vez, que foi no estágio I, onde o departamento se fez presente das raras vezes que ele se fez presente dentro de sala de aula, para explicar o que era estágio e como se desenvolvia [...]. Quanto a PNE da ABEPSS de 2010, a Lei de Estágio de 2008 nós tomamos conhecimento somente neste momento e, a partir daí, por nós mesmos, vamos desenvolvendo conhecimento desses documentos em estágio II e III com a construção do Plano Individual do Estágio e do Relatório Semestral [...]. (Estagiário egresso B, entrevista 2013)

Eu só fiquei sabendo dessa Política de Estágio do curso depois que eu saí da Universidade, pois minha supervisão de ensino e a supervisão de campo, não aconteciam juntas. [...] então, ter essa clareza do que era Política de Estágio não foi trabalhado. Hoje eu tenho conhecimento, mas na época eu não tive enquanto estudante [...]. (Estagiário egresso C, entrevista 2013)

Bem, apresentado didaticamente em sala de aula como parte de uma aula, não foi apresentado, não que eu me recorde [...] No entanto, no decorrer da formação [...] você acaba tendo contato com essa política, algumas pessoas nem têm, porque você toma como base o que a ABEPSS coloca, e outras políticas, então a institucional em si ela nunca é privilegiada, pelo menos não foi privilegiada durante a minha formação. (Estagiário egresso D, entrevista 2013)

Pra te falar a verdade eu só fiquei sabendo dessa Política de Estágio do curso já após sair da Universidade, porque a minha supervisão de ensino apesar de dentro da academia esclarecer bem a prática, mas não houve muito essa junção entre a supervisora de campo, a supervisora de ensino e eu, eu via muito separado [...]. (Estagiário egresso E, entrevista 2013)

[...] não me recordo de ter sido apresentada na disciplina que fizemos junto com a prática no local de estágio. Quanto às outras leis, lembro que cheguei a ler a política de estágio federal, mas a PNE para falar a verdade eu nunca li. A lei eu li por vontade própria [...]. (Estagiário egresso F, entrevista 2013)

A política de estágio do curso foi apresentada, inclusive no Estágio I mesmo, trabalhamos em sala de aula, enquanto disciplina teve a apresentação da lei de estágio, mas assim, é algo que é dado à você, pra você ler, questionar e apreender, mas não foi assim uma coisa muito forte [...]. (Estagiário egresso G, entrevista 2013)

A Política de Estágio do curso não chegou ao meu conhecimento assim em detalhes, tinha os instrumentais que eles passavam, o Plano Individual de

Estágio, o relatório, todos os modelos que eram para seguir, mas eu não me lembro de terem repassado a Política de estágio do curso. Eu também não cheguei a tomar conhecimento da Lei de estágio da ABEPSS, por não estar mais em período de estágio e por está muito externo da faculdade escrevendo o TCC, talvez a de 2008 eu tenha visto algo. (Estagiário egresso H, entrevista 2013)

Os discursos são diferenciados na maneira de vivenciar o estágio na perspectiva da incorporação das referidas legislações na disciplina Estágio Supervisionado. Alguns vivenciam muito mais a ausência do departamento, a falta de articulação com as normativas, embora isso não seja sentido por todos.

Segundo os depoimentos predomina os alunos que afirmam que a Lei 11.788/2008, a Política de Estágio do curso e a PNE-ABEPSS (2010) são apresentadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado, outros afirmam que a estas não são incorporadas na disciplina e que tiveram acesso pelo interesse particular, revelando que naquele período os supervisores de ensino e de campo não cumpriram seu papel no que concerne a articulação do estágio com os princípios normativos. Tendo em vista, que esta articulação “contempla a qualificação teórico-política dos profissionais e o seu processo de participação e organização política [...]” (SANTOS et al, 2010, p. 157).

Os aportes teóricos e jurídicos do estágio supervisionado em Serviço Social apresentam novas configurações para organização e operacionalização do estágio, que é alvo da intervenção profissional. Os supervisores e discentes integram os desafios postos a realização do estágio e que vão exigir sempre novas respostas profissionais. Além das legislações que configuram o estágio como um processo de ensino-aprendizagem, cabe aqui questionar qual o aporte teórico que sustenta a reflexão sobre o estágio na formação profissional e sua resposta para o exercício profissional?

Conforme Netto (1989, p. 143), “a reflexão teórica não ‘constrói’ um objeto: ela reconstrói o processo do objeto historicamente dado. A resultante da elaboração teórica, o produto teórico por excelência, é uma reprodução ideal de um processo real”. Portanto, os aportes teóricos e jurídicos em relação ao estágio são resultados de um produto elaborado na análise sócio-histórica da sociedade e das condições objetivas do processo de formação profissional.

Considerando o significado do estágio como processo de reflexão sobre a relação teoria e prática, na fala dos atores envolvidos no estágio supervisionado constatamos uma dificuldade na articulação entre atribuições preconizadas nas legislações e seu efetivo exercício. Portanto, repensar exercício profissional, por meio do estágio, requer que seja

considerado o contexto em que a profissão se inscreve, a sua dinâmica, seu significado histórico e os seus desafios.

Nesse sentido, entender a dimensão das legislações como subsídio necessário e indispensável para qualificação do estágio - como produto resultante de lutas históricas, posicionamentos concretos da profissão e da capacidade de organização dos Assistentes Sociais - é fundamental. Isso pode contribuir para a construção de propostas de intervenção para efetivar direitos no interior do processo de estágio supervisionado, bem como desenvolve estratégias para unir de forma dialética os supervisores de ensino e de campo e os discentes.

As modificações nas legislações já mencionadas afeta o exercício profissional, quando impõe um redimensionamento do estágio, tornando-os atores envolvidos em construtores, propositores de uma nova forma de organizar e operacionalizar o estágio e não somente executar o processo.

Para tanto, é preciso que o supervisor de ensino, de campo e os discentes conheçam o lugar que ocupam no estágio, suas atribuições e como desenvolvê-las com proposituras e não somente na execução de atividades. Tal afirmação nos remete a Yamamoto (2001, p. 21) que nos diz que

O exercício da profissão é uma ação de sujeito profissional que têm competência para propor, para negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais. Requer, pois, ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes e passíveis de serem impulsionadas pelo profissional.

A compreensão dos objetivos profissionais torna o profissional consciente da necessidade de articulação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa das relações sociais presentes na realidade institucional, bem como suas forças contraditórias. As legislações que direcionam a organização e operacionalização do estágio deixam claras as atribuições do supervisor de ensino, de campo e dos discentes e, as atividades que precisam ser desenvolvidas. Ao serem questionados sobre suas atribuições os supervisores de ensino responderam

Sou muito sistemática [...] pego a ementa e vejo como aquela ementa tem que ser trabalhada, normalmente dividido por unidade e dentro da unidade elenco os conteúdos que não podem faltar. Em relação ao supervisor de ensino é fundamental conhecer os aspectos conceituais da questão do estágio. Em um segundo momento você tem que instrumentalizar o exercício, a intervenção, isso é, discutir os parâmetros, discutir as legislações, discutir tudo aquilo que tem o CFESS que ampara a questão do estágio. [...] é importante fazer a supervisão de campo, porque é o único momento que você tem para

fazer essa troca e até para saber se o aluno tem oportunidade de pensar criticamente [...]. (Profissional B, entrevista 2013)

Dentro da sala de aula, mesmo que tenham discentes estagiando em áreas diversas, procuramos travar um diálogo sobre o exercício profissional, do que vem acontecendo. Envolve também a questão dos direitos dos usuários, o que acontece na realidade institucional se reflete na sala de aula, enquanto supervisão de ensino para poder refletir um pouco sobre isso. Então o primeiro momento é sempre coletivo e aí é o supervisor de ensino junto aos estagiários, depois individualmente porque tem as particularidades que devem ser refletidas. Temos vários instrumentais, pedimos diário de campo para fazerem uma reflexão daquilo que aconteceu e travar o diálogo tanto coletivo, tanto individual. Depois também tem o momento das oficinas de estágio que eu acho muito importante, porque ali temos a oportunidade de trabalhar juntos, os três atores [...] E temos a ida ao campo que acontece com muita dificuldade. (Profissional C, entrevista 2013)

[...] o supervisor de ensino trabalha mais a parte metodológica e, eu pelo menos sempre peço que os alunos conversem com a Assistente Social que está no dia a dia, que sabe e que conhece as demandas e que ela possa está discutindo com o aluno qual atividade, a relevância, qual projeto de intervenção realmente daria uma contribuição significativa para instituição, para o Serviço Social e aí trabalhamos a parte metodológica de acompanhamento, de orientação, de revisão do projeto, dando suporte para o aluno. (Profissional D, entrevista 2013)

[...] nossa atribuição é de acompanhamento sistemático e que nós falhamos me permita dizer! Falhamos devido ao acúmulo de atividades, falhamos talvez até pelo desconhecimento da atividade cotidiana, porque um Supervisor de Ensino deve estar lá, em uma observação participante, pelo menos uma vez por semana [...] Então, eu considero o Supervisor de Ensino como orientador, ele tem que estar junto, acompanhando e aprendendo, aprendendo como se dá todo o processo vivencial naquele campo específico [...]. (Profissional E, entrevista 2013)

Uma das questões apresentadas pelos supervisores de ensino é a reflexão sobre o campo de estágio, sobre as demandas de intervenção do exercício profissional e, segundo os depoimentos a reflexão acontece não somente com a presença do supervisor de ensino na instituição, mas no acompanhamento, na orientação sistemática dos alunos quando trazem as demandas para a disciplina, quando socializa em sala de aula, isso é troca.

Na visão dos supervisores de ensino, a sala de aula no desenvolvimento do estágio supervisionado e também espaço para problematizar e compreender os processos interventivos do assistente social, a “[...] convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. É, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um

espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções [...]” (BRASIL, 2004, p. 373).

Em cada reflexão apresentada pelos supervisores de ensino percebemos a busca por estratégias e alternativas profissionais para que a prática profissional não se reduza a cumprir somente o que estabelece as normas e rotinas de uma instituição, pelas atividades burocráticas, que os mesmo reconhecem ser um limite para o desenvolvimento pleno de suas atribuições, mas apontam estratégias de ação a partir das bases legais do estágio supervisionado em Serviço Social. Consideram a visita ao campo de estágio, também um elemento de articulação e fortalecimento das dimensões teórica, política e operativa da profissão, pois se aproximam do ambiente institucional, há a troca de experiência e das perspectivas profissionais, a fim de que o supervisor de campo também possa “refletir e sistematizar as atividades realizadas pelos alunos, articulando as dimensões técnicas, políticas e teóricas, em consonância com o que a profissão hoje se propõe” (LEWGOY, 2010, 106).

Os supervisores de ensino sinalizam que esse período em que supervisionam é um momento de reflexão sobre o contexto socioinstitucional e a conjuntura em que as instituições se encontram, e se voltam ao aprofundamento das dimensões teórico-metodológica, técnico-operativo e ético-política. “O conhecimento sobre as expressões da chamada ‘questão social’ que atravessam o campo de estágio permite iluminar a descoberta de estratégias e táticas de intervenção profissional”. (GUERRA e BRAGA, 2009, p. 548)

Quanto aos supervisores de campo, ao serem questionados sobre suas atribuições, percebemos discursos diferenciados, ora se aproximam, ora se distanciam da visão dos supervisores de ensino.

[...] elaborar junto com o supervisor docente e estagiário o plano, programa e /ou projeto de atividades de estágio [...] orientações, acompanhamento e avaliação contínua. [...]. (Profissional F, entrevista 2013)

Primeiro, a Política de Estágio não é discutida aqui [...] não existe discussão sobre Política de Estágio e, outra, o aluno aqui ele é recebido, [...] como mão de obra barata [...] o trabalho do supervisor [...] é trabalhar contra isso e mostrar para o estagiário, o ele pode fazer, porque isso aqui eu estou do seu lado e eu estou supervisionando, mas isso aqui você não pode [...] além de mostrar como é que tem que ser mesmo o campo de estágio para esses alunos é mostrar o inverso [...] mostrar o que ele tem que fazer e o que ele não pode [...]. (Profissional G, entrevista 2013)

A minha atribuição é fazer o acompanhamento do aluno, da relação teoria e prática, do atendimento feito ao usuário, às dúvidas que o estagiário tiver ele remete ao supervisor de campo, referente a questões ou casos de alunos, de familiares, coisas desse tipo e no caso do supervisor de ensino, aí é uma crítica que eu tenho, porque o processo de supervisão conjunta ainda está muito distante, nesse período, só uma vez veio um supervisor de ensino fazer

essa discussão de construir o plano de trabalho do estagiário, no mais é uma relação muito distante, parece que o aluno vem, mas não é feito esse acompanhamento do campo e de como é que está sendo esse processo. (Profissional H, entrevista 2013)

Uma das atribuições do supervisor de campo é acompanhar o discente na dinâmica da realidade institucional, capacitando suas ações e instrumentalizando-o para o exercício profissional. “O supervisor de campo tem grande contribuição na socialização com o estagiário dos conhecimentos específicos da área em que é desenvolvido o trabalho profissional” (OLIVEIRA, 2009, p. 106). Faz parte da atividade do supervisor de campo inserido no espaço socioinstitucional fundamentar o saber profissional adquirido não como um momento ‘episódico na formação profissional’, mas como processo de aprendizagem e capacitação continuada que contribui para o estágio supervisionado.

A articulação entre a supervisão de ensino e a supervisão de campo envolve um projeto coletivo, visto que se compõe por três atores que representam este processo. Para que esta articulação se desdobre em um contínuo processo de ensino aprendido a superação da ‘distância’, segundo os depoimentos, “[...] no ensino do exercício profissional, no precário desenvolvimento de relações acadêmicas entre os centros de formação e as organizações do mercado de trabalho que oferecem campos de aprendizagem profissional [...]” (LEWGOY, 2010, p. 109) precisam ser refletidos e debatidos pelas instituições e pelos atores envolvidos no processo de estágio.

As atribuições do discente, na visão dos estagiários egressos reflete a dificuldade de articulação entre as atribuições dos supervisores:

No Estágio I o intuito é observar o local de estágio, ver as funções do Assistente Social o que ele executa dentro da empresa. No Estágio II, é analisar as questões que você pode pesquisar e pode fazer o projeto de intervenção e o Estágio III é a aplicação da pesquisa e do projeto. Na instituição em que realizei o estágio, não havia documentado as atribuições, fazíamos a função do Assistente Social, as tarefas fáceis e administrativas ele passava para o estagiário, pois não tinha tempo de fazer muitas vezes. (Estagiário egresso A, entrevista 2013)

Eu só tive noção das atribuições de um estagiário no desenvolvimento da prática de estágio [...] As atribuições são: participar de todas as atividades do setor do Serviço Social [...] as atividades que me eram atribuídas eram acompanhamentos de casos sociais, visitas domiciliares, seleção de programas e projetos do setor de Serviço Social, organização e participação nas palestras do setor, as atividades com os alunos e a questão do acompanhamento dos benefícios e assistência estudantil [...]. (Estagiário egresso B, entrevista 2013)

As atribuições foram apresentadas no campo de estágio e esclarecidas o que eu desempenharia, quais eram as atividades do Serviço Social e do

estagiário, o que o estagiário fazia ou não e, assim eu refletia muito [...], mas especificamente do estagiário, é conhecer a realidade daquele usuário através da Entrevista Social, e identificar quais seriam as intervenções que seriam feitas, as orientações que aquele usuário precisava [...]. (Estagiário egresso C, entrevista 2013)

No meu estágio o profissional não ficava diariamente, mas a minha carga horária era diária, então muitas vezes, eu ficava na sala do Serviço Social sozinha, dando encaminhamentos aos acontecimentos, sob orientação, muitas vezes, por telefone do profissional. E também, é exigida de você na instituição uma postura não mais como acadêmica, mas sim como um profissional [...]. (Estagiário egresso D, entrevista 2013)

Na Universidade não foi apresentada as atribuições e no campo nós aprendemos na prática mesmo e, pelo plano de trabalho que no primeiro dia que entramos na instituição nos é apresentado e, nele conhecemos as nossas atribuições, que é realizar entrevistas sociais, visitar as clínicas, fazer palestras nos programas, são algumas das atribuições que constam no plano. (Estagiário egresso E, entrevista 2013)

Nossa atribuição no campo era fazer praticamente todas as atividades que as Assistentes Sociais faziam, mas deveria haver a supervisão do profissional. Enquanto estagiária eu executei todas as atividades que o Assistente Social fazia, mas a minha grande crítica é porque nem sempre eu era supervisionada, fazia atividade que não poderia fazer sozinha, por exemplo, ir sozinha para a clínica quando o profissional faltava, ou então, faltava o profissional de outra clínica e você tinha que assumir sem a supervisão direta, em vários momentos eu fiz algumas coisas realmente sem a supervisão, aquele contato mais do dia a dia [...]. (Estagiário egresso F, entrevista 2013)

Eu estagiei em um Programa Federal e fazia muita observação, a observação direta, dar apoio ao atendimento ao público, fazer encaminhamentos, ajudar no planejamento, orientação, monitoramento do programa, as vezes, fazia visitas também, durante o estágio participei de alguns seminários relacionados ao campo. Na Universidade, [...] não foi repassado as atribuições do que seria o estágio, eu vi mais no campo mesmo. (Estagiário egresso G, entrevista 2013)

Conhecer a realidade não é algo pontual, ou cumprimento de atribuição. Nesse sentido a supervisão propicia aos discentes refletir as condições objetivas do seu papel de estagiário e, portanto, o supervisor deve refletir e repensar também nas condições objetivas da supervisão, tendo em vista que faz parte do seu exercício profissional, seja na Universidade ou nos espaços sócio-ocupacionais do assistente social.

O estagiário de Serviço Social deve observar os princípios profissionais que orientam o exercício da profissão e assumir sua condição de sujeito em processo de formação profissional. Em muitas instituições o estagiário confunde-se com o Assistente Social. Segundo Oliveira (2009, p. 105) “há uma tendência de identificá-lo como ‘profissional’ da

instituição-campo de estágio, ficando assim responsável pelo encaminhamento de atividades que nem sempre são condizentes com a sua condição de estudante”.

As legislações que normatizam o processo de estágio supervisionado estabelecem o papel de cada profissional e do discente na respectiva atividade. Como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 05: Atribuições dos supervisores e estagiários nas legislações

PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS			
	Lei 11.788, de 25/09/2008	PNE-ABEPSS de 2010	Política de Estágio/Serviço Social – UFAM (2001)
Supervisor de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> *Proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural; *responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário; *indicação resumida das atividades a serem desenvolvidas; *observar as normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos. 	<p>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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *contatos prévios no início de cada período, troca de informações, visitas quinzenais e/ou mensais; * discutir as dificuldades encontradas nos campos de Estágio, buscando estratégias de ação; *Estabelecer juntamente com o supervisor de campo e os estagiários um plano e um cronograma de supervisão.
Supervisor de Campo	<ul style="list-style-type: none"> *Proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural; *Possuir formação e/ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar; *realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho; 	<p>cabe 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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Elaborar juntamente com o supervisor docente e o estagiário, o plano, programa e/ou projeto de atividades de estágio a ser desenvolvido. *Participar, juntamente com o Supervisor de Ensino, de todo o processo de ensino aprendizagem no campo de estágio, pelas orientações, acompanhamento e avaliações contínuas.
Discente/ Estagiário	<ul style="list-style-type: none"> *Cumprir sua carga horária de acordo com o nível de ensino; 	<p>cabe conhecer e compreender a realidade social, inserido no</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Delimitar, juntamente com o Supervisor de Campo e de Ensino, a

	*realizar as atividades previstas pela profissional que o supervisiona e de acordo com o Projeto Pedagógico do curso;	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.	problemática objeto do Estágio, bem como os projetos a serem desenvolvidos na área de atuação. *Assumir somente atividades compatíveis com sua condição de aluno e com o processo de ensino-aprendizagem.
--	---	---	--

O estágio compreendido como realização de atividades, operacionalização, espaço para treinar práticas aponta uma “concepção instrumental de estágio, bem como de exercício profissional, tem levado tanto professores da disciplina quanto supervisores a referenciar o estágio como prestação de serviços” (GUERRA e BRAGA, 2009, p. 546), concepção que não configura o estágio como um espaço privilegiado de formação. A execução de tarefas atribuídas nas normas e rotinas institucionais pelo discente, auxílio administrativo ao Assistente Social, repetição de ações realizadas pelo Assistente Social expressam o desconhecimento das diretrizes e das legislações que norteiam o estágio, bem como pelo que é proposto pelo projeto de formação profissional.

Na perspectiva dos supervisores de ensino e de campo e os discentes, espera-se que o estágio seja um espaço que proporcione reflexão e análise crítica da realidade institucional e das ações profissionais, bem como ao ter acesso ao instrumental técnico de trabalho, ser acompanhado e orientado a utilizar, construir e renovar esse instrumental. Isso requer “uma apropriação da lógica das diretrizes curriculares e de outros instrumentos normativos e legais da categoria” (GUERRA e BRAGA, 2009, p. 549) por todos os atores envolvidos no processo, articulando e planejando atividades de supervisão que legitime o Serviço Social nos espaços socioinstitucionais e com a realidade social.

3.2 Supervisão acadêmica e supervisão de campo

Analizamos anteriormente, as percepções dos supervisores de ensino, supervisores de campo e dos discentes quanto à experiência do estágio supervisionado nos espaços

socioinstitucional, suas bases normativas e legais e a importância de se apropriar do seu papel nesse processo, sendo este espaço propício para a aproximação do exercício profissional. Para Reis (2003, p.18) o estágio supervisionado é a “ponte real entre Universidade e instituições de trabalho profissional na formação profissional”, pois envolve não somente a tríade supervisor de ensino, discente e supervisor de campo, mas as entidades representativas da profissão.

O estágio supervisionado, componente curricular obrigatório, portanto, vinculado ao projeto ético-político se conecta aos principais instrumentos articuladores da supervisão de ensino e de campo que são o Código de Ética Profissional (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e as Diretrizes Curriculares (1996) que sinalizam o compromisso da profissão com a população. O estágio supervisionado busca “legitimar a interação entre os sujeitos assistentes sociais de campo, os alunos estagiários e o supervisor acadêmico, intrinsecamente envolvidos num projeto coletivo e interdisciplinar e que compõe, assim, uma tríade representativa do universo da instituição a qual pertencem” (LEWGOY, 2009, p. 52).

Tendo isso em vista, o aporte legal e institucional que direciona a intervenção profissional, norteia também os estagiários no cumprimento do estágio, do ponto de vista prescritivo na dimensão teórica, ética e política. Segundo Oliveira (2009, p.46) “o profissional na ação cotidiana deve dispor de conhecimentos teórico-metodológicos e políticos que possibilitem a construção conjunta de seu projeto político-profissional”. O conhecimento técnico e a decisão política profissional caminham junto ao processo contínuo de reflexão sobre a elaboração, implementação e execução de suas ações interventivas.

Assim, a supervisão de estágio, como parte integrante do projeto de formação profissional está intrinsecamente ligada a finalidade social da profissão. Nesse sentido, as finalidades da supervisão para Lewgoy (2010, p. 121)

são conhecer e refletir com os alunos a realidade profissional nos campos de estágio, reconhecer os limites e possibilidades das respostas profissionais nas diferentes organizações no enfrentamento da questão social, reconhecer e debater os elementos constitutivos do projeto profissional em curso nos espaços sócio-ocupacionais e sua relação com o projeto hegemônico da profissão.

A fala dos supervisores de ensino sobre a articulação de ensino e de campo nos remete a pensar sobre a sua prática profissional, sua organização e operacionalização, bem como pensar os elementos que constituem o trabalho cotidiano, apresentaram percepções que reconhecem os limites para desenvolvê-la, no entanto, a busca pela superação dos limites requer esforço e trabalho individual e coletivo.

Eu costumo ir no início do semestre no campo de estágio, até pra conhecer um pouco, porque, as vezes, orientamos estagiários de instituições que ainda

não conhecemos, então no geral, procuro ir no campo até para sentir esse campo. Em muitos casos, esse campo te dar demanda, você não vai lá só supervisionar, as vezes, os assistentes sociais querem orientação para fazer um projeto de intervenção, eles querem orientação sobre o plano de ação do Serviço Social [...]. (Profissional B, entrevista 2013)

Há o momento de ida dos supervisores de ensino ao campo para conhecer a realidade institucional. Só que são tantas as nossas realidades, nossas dificuldades até de ida ao campo que eu particularmente fui a poucas instituições [...] Então, basicamente nas minhas idas ao campo foram vistas essas questões, vemos muitas fragilidades e isso nos ajuda no processo educativo do estágio, ao chamar, conversar, orientar também o aluno fortalece esses três atores. (Profissional C, entrevista 2013)

[...] em geral na primeira visita eu levo todos os documentos, Política de Estágio, o que o aluno vai ter que fazer, relatório, plano de trabalho, tento tirar dúvida também do Assistente Social, do que esse aluno precisa e a avaliação que o Assistente Social no campo vai fazer no final do período desse aluno, a contribuição no processo de formação profissional [...] Mas, é bem difícil, eu confesso assim, que as últimas supervisões de estágio ficaram bem mais difíceis nesse sentido de tempo, de falta de tempo por parte dos profissionais e desse sentido mesmo do que é essa supervisão, qual o sentido dela, porque estamos ali, não estamos para fiscalizar o trabalho de ninguém, de nenhum profissional, nem o próprio aluno, mas entendemos como um momento pedagógico [...] muitos colegas profissionais hoje não querem supervisionar estágio e infelizmente nós temos dificuldades de inserir os nossos alunos em campo de estágio devido a resistência por parte de colegas profissionais em não querer estagiários [...]. (Profissional D, entrevista 2013)

Geralmente eu faço visitas ao campo e, os meus alunos de estágio normalmente estão em locais onde eu realizo pesquisa científica, o que já facilita a articulação com a supervisora de campo [...] deixo efetivamente a vontade para o supervisor de campo falar, acredito ser importante o contato corpo a corpo, face a face [...]. (Profissional E, entrevista 2013)

Iamamoto (2005) sinaliza que o supervisor acompanha, reflete e apoia as atividades realizadas pelo aluno, uma maneira de inseri-lo no campo de trabalho do Assistente Social, além de verificar o desempenho ético das ações do mesmo. Então, a Supervisão é considerada parte integrante da formação e do exercício profissional, um processo educativo e operacional.

De maneira geral, os supervisores de ensino ao realizar a visita institucional, ao ter contato com o espaço socioinstitucional, superaram a visão que se tem de supervisão como atividade alheia as práticas institucionais, configurando uma prestação de serviço. O processo de supervisão deve relacionar e se organizar de tal “modo a propiciar ao estagiário experienciar e analisar criticamente o exercício dos processos de trabalho do assistente social, em todas as suas fases e dimensões, investigativa, propositiva e interventiva” (LEWGOY, 2010, p. 125).

Na Política de Estágio do curso de Serviço Social da UFAM (2001, Seção IV), o Supervisor de Ensino tem como atribuição realizar “contatos prévios no início de cada período, troca de informações, visitas quinzenais e/ou mensais”. O quadro a seguir, demonstra o quantitativo de visitas realizadas pelos supervisores de ensino da UFAM, no período de 2010 a 2012:

Quadro 06: Visitas realizadas pelos dos Supervisores de Ensino nos campos de estágio

Ano	Nº de Instituições	Quantitativo de visitas	%
2010	11	4	36,4 %
2011	32	8	25 %
2012	19	3	15,78 %

Fonte: Pesquisa da autora a partir dos relatórios de estágio de 2010 a 2012.

Nota-se um decréscimo, ao longo dos anos apresentados, para a realização da referida atribuição, considerando que a supervisão é constituinte do tempo de trabalho do supervisor de ensino, do supervisor de campo e do processo de formação do aluno. Na Universidade a visita in loco pelo supervisor de ensino é designada enquanto disciplina, no entanto, há uma sobrecarga de trabalho ao docente, no que se refere a carga horária de disciplinas ministradas, atividades de pesquisa e de extensão, atividades administrativas, sobrecarga que são sinalizadas nos depoimentos supracitados na pesquisa.

Segundo Lewgoy (2010, p. 128) “o processo de supervisão figura como elemento integrante do processo de trabalho do Serviço Social, portanto não é ‘sobretalho’. Deverá se inscrever na sua organização enquanto trabalho” [...]. Para contemplar e fortalecer a atribuição estabelecida na Política de Estágio do curso de supervisionar in loco e os aspectos presentes nesta atividade, os supervisores de ensino, segundo os depoimentos, buscam através das Oficinas de Estágio e na realização de pesquisa e extensão nos campos de estágio, articular e garantir que esta atividade esteja presente no seu fazer profissional.

Há nos supervisores de ensino do curso de Serviço Social da UFAM um esforço individual e coletivo em operacionalizar a articulação entre Universidade e os campos de estágio, tendo em vista o que preconiza a PNE-ABEPSS (2010, p. 37) e objetivando

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.

O incentivo a realização de atividades como ações de extensão, de caráter interventivo na realidade institucional e na dos usuários se configura na proposição de ampliar a reflexão na relação teoria e prática durante o estágio. A supervisão de estágio em sua premissa de articular formação e exercício profissional e que pressupõe aproximações sucessivas com a realidade que fundamentam a construção do saber-fazer e, juntamente com este referencial construído e a iniciativa de realizar as ações de extensão são uma forma de “enfrentamento das condições concretas do real, serão construídas alternativas e respostas profissionais” (GUERRA e BRAGA, 2009, p. 534).

Buriolla (1996, p. 24-25) reflete que estágio supervisionado é um momento propício para refletir e debater práticas institucionalizadas, como bem sinalizou um dos supervisores de ensino ao se referir que se utiliza de sua rede pessoal para articular atividades com os atores envolvidos no processo de estágio, pelo fato da Universidade ainda não ter institucionalizado tais atividades. A autora direciona as atividades em dois níveis:

- 1 – Ao nível institucional – proporcionando oportunidades educativas de reflexão sobre os modos de ação e da legitimidade e da intencionalidade desta ação, para melhor atender às necessidades dos usuários;
- 2 – Ao nível dos Cursos de Serviço Social – contribuindo na formação e crescimento profissional, onde o supervisor e supervisionado ajudam a definir e instrumentar a intencionalidade proposta para o campo específico da prática, convertendo-a em ação.

Estes dois objetivos levam o supervisor e o discente a se envolverem no contexto sócio-histórico-institucional, em que a atividade prática profissional segue a dinâmica das relações sociais desenvolvidas no interior da instituição, mas entendendo que estas sofrem determinações do contexto mais amplo.

Então, a Supervisão pode ser compreendida

[...] como um conjunto de experiências que incluem a transmissão de conhecimentos, a possibilidade de oferecer ao aluno um campo de ação – vivência de situação concreta relacionada à revisão e ao questionamento de seus conhecimentos, habilidades, valores etc., e que possam levá-lo a uma inserção crítica e criativa na área profissional e no mundo mais amplo. (Idem, p. 16)

O exercício da supervisão tem um vínculo orgânico com o exercício profissional do assistente social, ainda que cumpra formalidades legais e institucionais, faz parte de suas atribuições. Sem este caráter orgânico corre-se o risco de confundir o que estabelece as

legislações sobre o estágio com procedimentos de organização e operacionalização do processo ensino-aprendizagem do exercício profissional, ou seja, cumprimento de tarefas.

A supervisão requer “os mesmos investimentos e dedicação das demais frentes de trabalho” (LEWGOY, 2010, P. 128), envolve escolher meios e forma para realizá-la, pois considerando a especificidade do trabalho do assistente social e os seus objetivos, quando supervisionamos estamos também formando profissionais que tenham compromisso com a teoria, metodologia, prática, usuários, instituição, relações sociais e institucionais.

No entanto, verifica-se na fala dos discentes que a supervisão foi vivenciada de maneira diferente pelos discentes:

A supervisão funcionou da maneira como tem que funcionar com relação às visitas. Elas foram ao campo [...] observou todos os detalhes do campo, discutiu com a Assistente Social do campo as questões do estágio, se estavam corretas ou não. [...] fez só uma visita durante o período todo [...]. (Estagiário Egresso A, entrevista 2013)

O meu estágio I ele foi muito bom, [...] pela professora ser competente, ela fez todas as atividades, fez reunião, foi no campo e desenvolveu a matéria [...] Já o estágio II eu tive uma supervisora que foi alocada pelo departamento, porque o departamento não tinha contratado, ela foi alocada três semanas antes de terminar o período, então foi alocada uma professora que já abarcava algumas turmas e ela fez uma reunião conosco e nos pediu para apresentar nosso campo e pronto, depois ela só ligou pedindo que enviássemos o relatório de estágio, não houve acompanhamento [...] O estágio III foi uma situação parecida, [...] ela foi alocada duas semanas antes de terminar o período. E o estágio III, não dizendo que os outros não sejam importante, mas o estágio III pela aplicação do projeto de intervenção deveríamos ter um acompanhamento mais próximo e não tivemos isso. (Estagiário egresso B, entrevista 2013)

Eu tive muito presente essa questão da supervisão de ensino devido ao meu projeto de intervenção, foi quando eu senti mais essa relação entre o supervisor de ensino e o supervisor de campo. Antes do projeto de intervenção era tudo muito solto, o supervisor de ensino passava o assunto aqui, mas, não fazíamos muito essa relação de teoria/prática, após o projeto de intervenção, eu lembro que a professora foi até o campo de estágio e houve essa conversa entre a supervisora de campo e a supervisora de ensino e a partir daí houve essa relação [...], até então, eu ainda não tinha visto essa relação muito forte, era tudo muito solto. (Estagiário egresso C, entrevista 2013)

A articulação foi um tanto complicada porque, geralmente, os professores que fazem a supervisão de ensino, não estão, muitas vezes, unicamente voltados para aquela atividade, então já houve uma situação em que eu exigir a presença do professor de ensino porque estava terminando o semestre e não tinha recebido ele na instituição e a minha supervisora de campo me exigia a presença dele na visita. Então, eu cheguei a agendar várias vezes, é um processo bastante complicado, conturbado e fragmentado porque observo que não acontece essa articulação, essa conversa entre supervisor de campo e supervisor de ensino, que poderiam acontecer de forma mais contínua, esse

contato realmente por intermédio do estagiário, a colaboração da instituição por meio do supervisor de ensino com a instituição que está abrigando esse estagiário, as colaborações e os incentivos, a assessoria mesmo ao campo poderia acontecer e aí aconteceria realmente um processo de formação positivo para o estagiário. (Estagiário egresso D, entrevista 2013)

[...] essa questão da supervisão de ensino devido [...] Antes do projeto de intervenção eu não tive, essa relação de teoria/prática, só fui vivenciar de maneira aprofundada no projeto de intervenção, eu lembro que a professora foi até o campo de estágio e articulou com a supervisora de campo a realização do projeto [...]. (Estagiário egresso E, entrevista 2013)

Lembro que minha supervisora foi algumas vezes no campo de atuação, tínhamos algumas reuniões, mas eu via que a supervisão ficava mais na hora que acontecia a reunião. Na sala de aula não tínhamos o momento de comentar ou articular a teoria com a prática que fazíamos no campo, até porque acho que eram tantos alunos para uma professora só, que eu acho que ela não sabia lidar com tantos alunos e com tantos campos de estágio. Tanto que tinha alguns campos que ela nem chegou a visitar. [...] precisa ter o professor ali no campo [...] porque no meu campo de estágio deixam assim as estagiárias muito frouxas, muito soltas e nos tornamos uma Assistente Social antes mesmo de colar grau. Tomando pra si atribuições que não são nossas ainda, pois estamos em fase de aprendizado [...] o supervisor de ensino e de campo tem que trabalhar juntos para que se evite essa sobrecarga que muitos os estagiários em alguns campos de estágio ficam [...]. (Estagiário egresso F, entrevista 2013)

[...] em alguns momentos, uma ou duas vezes, no Estágio I, o supervisor de ensino veio, no Estágio II também, só que assim não era uma coisa muito sistematizada [...] precisava ter uma maior articulação entre os supervisores. Eu sentia falta também de conversar sobre os casos que aconteciam no hospital, isso quase não acontecia, na verdade só reuníamos pra entregar trabalho, entregar aquele plano [...] e o momento que mais nos reunimos com o supervisor de ensino foi na época que tivemos que executar o projeto de intervenção, aí que teve uma proximidade maior [...]. (Estagiário egresso G, entrevista 2013)

[...] os supervisores de ensino sempre procuravam nos orientar, passavam leituras e debates. Agora na supervisão de campo, o meu estágio I foi melhor, porque a nossa supervisora de campo buscava orientar, passar as leituras para aprofundar as questões do campo, agora no estágio II e III eu já senti que essa supervisão de campo ficou mais fragilizada. A supervisora de ensino, no estágio III, chegou a visitar o meu campo de estágio, pra conhecer nossa realidade e de como era o nosso campo, agora no estágio I e II acabou não acontecendo, as vezes, por indisponibilidade ou do profissional de ensino ou do profissional de campo para que pudessem se encontrar. Eu atribuo essa fragilidade a falta de mais comprometimento da supervisora de campo de sentar com a gente, de reunir e de conversar, ela meio que nos deixou muito autônomas, livres demais, eu senti falta dessa supervisão, eu

fazia muita coisa, só não assinava nada, mas fazia muita coisa assim sozinha e só fazia repassar pra ela, e ela nunca sentou pra orientar. (Estagiário egresso H, entrevista 2013)

Nos depoimentos dos discentes predomina o discurso de que a articulação entre a supervisão de ensino e a de campo acontece com a visita do supervisor de ensino ao campo de estágio. Atribui ainda a presença do supervisor de ensino no campo como a solução da articulação das atribuições de cada ator envolvido neste processo. No entanto, se faz necessário compreender a atual orientação do Estado capitalista para o ensino superior e para as instituições onde o assistente social atua, tendo em vista que a supervisão carrega em seu exercício os “impactos causados de forma rigorosa sobre a formação e os espaços sócio-ocupacionais de todos os trabalhadores, na medida em que (o Estado) vem colocando novas configurações tanto para a formação do assistente social quanto para o exercício da profissão”. (LEWGOY, 2009, p. 44)

O Estado capitalista passa a conceber a Universidade, segundo Chauí (2003), como entidade administrativa, regida por contratos, avaliada pelos seus índices de produtividade e estruturada na sua missão para ser organizacionalmente eficaz. O desafio para os supervisores é considerar o estágio, diante desta visão organizacional, não como um ‘sobretalho’, cumprimento de carga horária e de atribuições, mas na perspectiva de formação profissional e a preservação de um exercício profissional em consonância com o projeto ético-político.

O estágio supervisionado, diante da ideologia capitalista impressa nas entranhas da Universidade, se apresenta como uma das estratégias de materialização da formação profissional em Serviço Social que alicerça o significado social da profissão na efetivação das Diretrizes Curriculares (1996) através dos seus Projetos pedagógicos, nos espaços institucionais onde estão inseridos os assistentes sociais e os estagiários, a fim de responder aos desafios do nosso tempo nos fundamentos teóricos, ético, políticos e operativos da profissão. Os desafios ao estágio supervisionado na atualidade, segundo Ramos (et al, 2004, p. 4-5) são:

[...] a) distanciamento entre professores e profissionais supervisores, Unidades de Ensino e Instituições e campos de estágio [...] b) isolamento entre os campos de estágio e desarticulação entre estes e as disciplinas; c) descontinuidades dos estágios e sua pulverização em múltiplos campos, o que gera dificuldades na supervisão do aluno; falta de atualização teórico-metodológica dos profissionais supervisores de campo, além de certo desconhecimento da legislação que fundamenta o fazer profissional; [...].

As requisições e desafios apresentados a formação e ao exercício profissional remete aos atores envolvidos no estágio supervisionado identificar e problematizar os limites a serem superados e as possibilidades de efetivação no processo de supervisão. As estratégias operacionalizadas, a partir da reflexão sobre as contradições presentes no processo de formação profissional devem balizar à manutenção da qualidade para o desenvolvimento do exercício profissional no contexto do projeto ético-político.

Os depoimentos dos supervisores de campo quanto a articulação da supervisão de ensino e de campo declaram que a articulação

Geralmente através das visitas institucionais, onde o supervisor de ensino vem ao campo de estágio para discussão das atividades de estágio. Observa as potencialidades e fragilidades no processo de ensino-aprendizagem. Geralmente ocorrem reuniões, eventos onde se busca a interação, a troca de experiências entre o estagiário, supervisores de campo e de ensino. (Profissional F, entrevista 2013)

Desde o meu tempo de estagiária já não havia muito, é bem superficial essa articulação, não sei nem se há uma articulação, nem pode ser uma articulação, vai lá quando realmente chamamos ou quando realmente precisa [...] Aqui no CRAS não existe articulação, porque articulação eu vejo que é uma troca, troca de conhecimento, uma troca de experiência, é algo que tem uma sinergia e isso não tem aqui [...] por outro lado, também temos que colocar a nossa responsabilidade, pois nós que estamos aqui na ponta, talvez por não ter esse contato direto com a coordenação de estágio, fica muito distante, se ela tem que resolver alguma coisa sobre o estágio e em relação ao aluno, ela resolve com a Secretaria e quanto a parte prática aqui não se tem contato nenhum [...]. (Profissional G, entrevista 2013)

Aqui nós temos total disponibilidade, se for preciso, para sair da instituição e ir até a UFAM para reuniões periódicas Aqui não tem problema. O que falta na verdade é articular como seria estas reuniões, definir datas para o supervisor de ensino vir aqui no campo também, saber como está acontecendo o estágio, é um problema na verdade de articulação somente [...]. (Profissional H, entrevista 2013)

O estágio enquanto processo de ensino-aprendizagem, se compõem da presença obrigatória de um docente e de um profissional e que tenham em comum uma agenda para encontros de supervisão sistemáticos, se caracterizam em um processo de construção, acompanhamento. Os supervisores de campo reconhecem e tem clareza desta necessidade, no entanto, a dinâmica do contexto institucional precarizam o processo de articulação da supervisão. Para superar este contexto, Guerra e Braga (2009, p. 543) sinalizam que a supervisão deve ser construída segundo os “pressupostos, princípios, orientação teórico-metodológica e direção social [...] nas Diretrizes da Formação Profissional dos Assistentes Sociais e em outros componentes do projeto ético-político profissional”.

As legislações estabelecem a co-responsabilidade entre as instituições que formam o assistente social e os campos de estágio, isso fortalece as particularidades e as especificidades das atribuições dos atores envolvidos no processo de estágio, já trabalhados neste estudo, a postura metodológica por parte dos supervisores na construção e implementação da supervisão comprometida os princípios que norteiam a formação e o exercício profissional é fundamental, visto que segundo a PNE – ABEPSS (2010) resulta no desenvolvimento da capacidade de investigar, apreender criticamente, estabelecer proposições e intervir na realidade social por parte de todos os atores envolvidos no estágio.

Isso requer da Supervisão em Serviço Social o fortalecimento dos papéis profissionais sob a luz sócio-econômico-cultural da dimensão educacional da profissão. Esses papéis perpassam pela discussão da relação entre o pensar o Serviço Social e o fazer o Serviço Social, pois o que se desvela no espaço institucional de estágio são as dificuldades de planejar e realizar o planejado, entre o ideal preconizado pelo Serviço Social e o que realmente é praticado.

Para se construir profissionais que zelem por um desempenho ético-político, se faz necessário um “[...] resgate da ação supervisora em Serviço Social, na medida em que incide sobre a sua prática, só se efetivará à medida que se resgate o Serviço Social como profissão, em sua totalidade [...]”. (Buriolla, 1996, p. 184). A supervisão em Serviço Social é reflexo do contexto histórico e pelo perfil apresentado pela e ao longo das transformações societárias. Para Guerra (2000, p. 159) um desafio para a supervisão é a de “formar profissionais pesquisadores e como bem utilizar os espaços privilegiados para a instrumentalização do aluno, ou capacitá-lo para utilizar-se do acervo técnico-instrumental produzido”.

Para uma instrumentalização profissional ser enriquecedora, é de suma importância o discente no exercício da prática profissional, utilizar-se do acervo teórico-metodológico apreendido na academia. Os discentes quando questionados sobre as possibilidades de instrumentalizar o estágio

O exercício profissional não se expressa de imediato. É no cotidiano do espaço socioinstitucional, que se revelam elementos específicos, que segundo Guerra (2000, p. 155) são a:

“imediaticidade, superficialidade extensiva, heterogeneidade, os quais limitam a apreensão da prática como totalidade [...] Para o exercício profissional, requerem-se determinadas habilidades, atitudes, e capacidades, bem como determinados valores e princípios ético-políticos”.

É necessário, pois fomentar um nível de conhecimento básico e elementar, para que às necessidades das demandas no cotidiano institucional obtenham respostas instrumentais

que este espaço exige. Por outro lado, o exercício profissional não pode limitar-se a responder às requisições técnico-instrumentais da profissão, que é a competência do ‘saber fazer’, com o domínio de metodologias, instrumentos e técnicas, mas é preciso que o discente questione sobre as implicações deste fazer, dos resultados das ações.

Segundo Faleiros (2000, p. 174) a Supervisão de Estágio perpassa pela “[...] formação competente que visa à construção do saber pensar, do saber fazer e do saber dizer de forma rigorosa, fundamentada, embasada nos processos reais conflituosos, com indicadores de processo e de resultados”. Os limites apresentados pelos envolvidos neste processo de estágio, como as condições de trabalho na universidade, da supervisão em lócus, da metodologia de aprendizagem em estágio, requer que o processo de formação profissional se desenvolva além do desdobramento de disciplinas.

O estágio supervisionado tem esta particularidade, seja em sala de aula como no campo de estágio, o exercício enquanto estagiário confronta processos de trabalho em construção. O Serviço Social é uma prática construída na dinâmica social da sociedade capitalista, mas ao mesmo tempo, desenvolve sua dimensão investigativa. O Assistente Social é pesquisador da realidade social e esta especificidade concede à profissão a sua identidade profissional e a diferencia de outros saberes.

3.3 Estágio Supervisionado: desatando os nós

Vimos que o debate acumulado sobre o estágio supervisionado em Serviço Social está alicerçado no processo de formação e no exercício profissional do assistente social. Ele é parte integrante e obrigatória do Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social da UFAM como preconiza as normativas elaboradas pelas entidades representativas da profissão. Na realidade do curso de Serviço Social da UFAM, o estágio incentiva a formação continuada, tanto para os discentes como para os supervisores de ensino e de campo, como declarado nos depoimentos.

A realidade do curso de Serviço Social da UFAM necessita ser estudado e contextualizando-se na realidade social, expressa pelos aspectos estruturais e conjunturais e pelo sistema educativo. A formação em Serviço Social tem suas particularidades institucionais onde se busca materializar à capacitação teórico-metodológica, alicerçada numa vertente crítica, que instiga o profissional a compreender a realidade social no seu movimento estrutural e conjuntural e, permite a apropriação do seu compromisso social e do significado sócio-histórico da profissão.

Em nosso tempo presente, o conhecimento especializado e atualizado, intervenção nas diferentes situações e capacidade de análise sobre a realidade social, consiste em um verdadeiro desafio para o Serviço Social, e este processo de capacitação continuada tem sido alvo de constantes debates da categoria. Segundo Pinto (1997, p. 46) a formação profissional do assistente social é compreendida como “um processo contínuo e inacabado de auto-qualificação, de educação permanente, de construção de saberes mediatizados pela prática social, na qual se insere a prática profissional”.

Para Iamamoto (1992, p. 163)

Estas considerações remetem à formação de profissionais qualificados para investigar e produzir conhecimentos sobre o campo que circunscreve sua prática, de reconhecer o seu espaço ocupacional no contexto mais amplo da realidade sócio-econômica e política do país e no quadro geral das profissões. Formar profissionais habilitados teórica e metodologicamente (e, portanto, tecnicamente) para compreender as implicações de sua prática, reconstruí-la, efetivá-la e recriá-la no jogo das forças sociais presentes. (Iamamoto, 1992, p. 163)

O estágio supervisionado, nesse processo tem um significativo papel, pois representa a possibilidade de aproximação à realidade sócio-institucional, com os usuários, com a dinâmica da profissão, associada à apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos, que orientam o exercício profissional do assistente social apreendido na Universidade, e esta apreensão através do estudo, da reflexão do fazer, no estágio vai ganhando corpus com as descobertas sobre as questões presentes na dinâmica da sociedade.

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

Os sujeitos da pesquisa ao serem incentivados a vislumbrar possibilidades para desatar os nós presentes no processo de estágio, refletiram que é necessário

[...] fomentar a participação nos congressos, de querer aprender continuamente, [...] a participação nesses eventos são importantes para a intervenção, porque no campo você espera muito do aluno para que dê a sua contribuição, que critique aquilo que não está de acordo [...] As oficinas de

estágio são muito pontuais e distantes. (Estagiária egressa C, entrevista 2013)

[...] incentivo para promover eventos, ou está participando de outras atividades junto com o estagiário, junto com o profissional do campo, acho que isso também vai fortalecendo. Instigar a escrever um trabalho juntos, investigar e discutir as questões do estágio produzindo artigos [...]. (Estagiário egresso G, entrevista 2013)

[...] ter espaços de estágio fidelizados e a própria Universidade tem muito campo, muitos profissionais de Serviço Social que podem absorver os nossos alunos, só que precisa ser feito um trabalho junto a esses profissionais. Nós temos o HUGV, o Francisca Mendes, a própria Universidade, que é na Pró-comum, PROEXT, nós temos vários setores que tem profissionais de Serviço Social, então precisamos otimizar esses espaços e fazer com que esses espaços fossem fidelizados, exclusivos [...] fazer projetos de extensão consistentes, financiados [...] vamos tentar trabalhar para que os alunos passem por uma experiência prévia, aí a ideia do laboratório para ele ir mais instrumentalizado para o campo de estágio [...] (Profissional A, entrevista 2013)

[...] seria pensar cursos de capacitação, cursos de qualificação, aperfeiçoamento profissional, especialização e especificamente para os supervisores de campo e eu acredito que isso nos aproximaria muito, nos ajudaria a pensar o estágio [...] uma pós sobre o estágio [...]. (Profissional C, entrevista 2013)

[...] o laboratório de estágio para atividade de pesquisa e da prática profissional que estamos planejando articular [...] eleger campos de excelência para o aprimoramento da formação [...] o valor, a importância que se dá à disciplina estágio, enquanto docente, enquanto supervisor de campo, enquanto aluno/discente [...] a monitoria [...] aprimorar as oficinas de estágio, temos que mudar o modelo de palestra, e buscar uma nova metodologia, podemos trabalhar com recursos audiovisuais, utilizar a tecnologia pra fazer mais teleconferência, trabalhar tipo no sentido Roda Vida, um entrevistado e a plateia observando, porque a palestra se torna quase uma copilação do livro ou do artigo que a pessoa faz, enquanto que você tendo entrevistados, podemos colocar além de docentes os supervisores entrevistando, você pode colocar discentes acho que a riqueza seria maior, são metodologias que eu fico pensando e lendo, vendo outras áreas, acho que isso é interessante, mais do que palestra, um café filosófico, um café serviço social, alguma coisa nesse sentido ganhamos muito mais em termos de apreensão de conteúdo do que as palestras, podemos fazer diversas mesas, rodízios e as pessoas terem o caldão cultural, é mais interessante, é mais produtivo pra lógica atual do aprendizado [...] a extensão entendida como um elemento potencializador e dinamizador do Estágio Curricular em Serviço Social vai ser um grande caminho pra gente poder fazer a reflexão. (Profissional D, entrevista 2013)

[...] elaboração e planejamento conjunto de oficinas, fóruns [...] discussões para maior participação efetiva dos supervisores de campo [...] articular debates com os discentes não só na Universidade, mas nos campos de estágio, mini-oficinas de estágio nos campos [...]. (Profissional F, entrevista 2013)

[...] acontecer mais eventos relacionando as áreas de estágio participando com discussões teóricas e também com os instrumentais operativos da profissão [...] momentos que se possa debater junto com a categoria alternativas para a melhoria do campo de estágio [...]. (Profissional H, entrevista 2013)

Na condição de sujeito em processo de formação, os discentes apresentam como principal estratégia a articulação de eventos, seminários, onde se estimule as reflexões, o debate, com o objetivo de superar as dificuldades e, assim melhorar as condições de realização do estágio, quer na sua forma de organização e funcionamento, quer em relação às condições dos supervisores e dos campos de atuação.

Ao identificar os rebatimentos da atividade de estágio na formação profissional do discente do curso de Serviço Social da UFAM os sujeitos da pesquisa vislumbram possibilidades de espaços de reflexos, estratégias acerca da atividade de estágio supervisionado no processo de formação profissional. Claro que não se perde de vista a realidade que os próprios sujeitos apresentaram na sociedade com base no projeto neoliberal e, conseqüentemente no Ensino Superior que reduzem as oportunidades de construção de conhecimentos voltados ao interesse da sociedade. Por outro lado, apresentam alternativas de intervenção e articulação entre a UFAM e as instituições campo de estágio, o que revela profissionais comprometidos com os interesses da sociedade e da profissão, respeitando não só a diversidade de pensamento, mas propondo condições de orientar o trabalho na direção da sociedade e não apenas para grupos de interesses particulares.

Para Lewgoy (2010, p. 145) os cursos, as capacitações, os fóruns e as oficinas enquanto espaços para debate, reflexões e de troca

[...] constitui-se em espaço pedagógico em que devem ser trabalhadas diferentes dimensões do fazer profissional com atitude crítica e criativa. Criar é inovar, é pensar diferente daquilo que é comum. Para tanto, tais ideias precisam ser suscitadas pelo conhecimento, pela curiosidade, não somente no que diz respeito à área de Serviço Social, mas a temas ligados às artes, à ciência, à política, à música, ao teatro, à literatura. Vislumbrar alternativas, repensar ao encontrar uma dificuldade ou um obstáculo intransponível e ver as demandas de outro ângulo são desafios postos no cotidiano de intervenção profissional.

As alternativas apresentadas se configuram na perspectiva de romper com visão imediatista e de naturalização das desigualdades, e no caso do Serviço Social, de travar a luta na direção de uma formação profissional atrelada ao projeto ético-político profissional para que essa formação profissional não seja utilitarista, voltada aos interesses do mercado. O perfil apresentado dos supervisores e dos discentes possibilitou apreender que se trata de uma

geração predominantemente jovem, que hoje compõem o quadro de docente do Departamento de Serviço Social e do corpo de supervisores de campo e que buscam a formação profissional permanente, claro, levando em consideração as condições de trabalho que os mesmo apresentam na pesquisa.

A organização para o exercício da supervisão considerando as alternativas de articulação apresentadas pelos sujeitos da pesquisa é fundamental, haja vista a demanda de trabalho já existente nas informações da pesquisa, e trata-se também de um reconhecimento do trabalho profissional responsável pelo processo de formação profissional de futuros assistentes sociais, caso contrário, essa supervisão pode ficar relegada ao cumprimento de procedimentos.

Segundo Oliveira (2009, p. 48)

O momento que possibilitaram o crescimento da profissão são todos pertinentes, quando procuramos na prática reafirmar, anunciar e criar prioritariamente mecanismos de intervenção que possam garantir, não somente os espaços de atuação profissional, mas, principalmente a reflexão sobre a prática nos diversos campos de intervenção profissional. Repensar a prática profissional significa, rever e dar oportunidade para que possamos construir coletivamente uma sociedade capaz de mudar o seu próprio destino.

Os sujeitos da pesquisa quando se referem a possibilidade de construírem coletivamente espaços para rever a organização e a operacionalidade do estágio supervisionado fortalecem o processo fundamental de formação continuada para os profissionais de Serviço Social. O aprimoramento profissional é importante para o processo de supervisão, considerando as transformações que ocorrem constantemente e para exercer essa atribuição é preciso estar conectado a essas transformações, com a realidade.

A visão de pensar, construir e efetivar espaços de discussão acerca do estágio tem que ser ampliada, deve-se estabelecer uma agenda comum, como afirma Lewgoy (2009) entre supervisores de campo e supervisores de ensino para articular esse processo, os contatos devem ser mais contínuos e não se reduzir a contatos institucionais. As visitas por parte dos supervisores de ensino ao campo são um caminho, uma alternativa de articulação, mas não só isso, visto que essa necessidade perpassa outro caminho que diz respeito às condições de trabalho dos assistentes sociais, tanto supervisor de campo como de ensino.

Daí a necessidade de contínuas discussões acerca da do estágio supervisionado, inclusive no que diz respeito ao amadurecimento, materialização dos objetivos e operacionalização dessa atividade contida nas legislações em defesa do estágio. Discutimos que as legislações são prerrogativas ideais, porém ultrapassa aos desejos profissionais e

perpassa pelos interesses institucionais. Tenso em vista, em relação aos supervisores a sobrecarga de trabalho que incide sobre o cotidiano profissional, que também é um dos desafios para o exercício da supervisão, mas mesmo com esta realidade o curso de Serviço Social da UFAM tem buscado avançar no que se refere a supervisão direta de estágio.

Com base em Buriolla (2006), tem-se que essa atribuição requer um profissional que tenha domínio acerca da particularidade e habilidades inerentes à ação supervisora, visto que este exercício profissional deve ter o caráter de práxis, exige profissionais que assumam uma postura crítica e tendo como horizonte o movimento das relações sociais. A supervisão de estágio deve ser expressa como dimensão do processo de formação profissional do Assistente Social, numa perspectiva de totalidade, de dialética, o que, no âmbito do estágio supervisionado, esse movimento dialético expressa o movimento teórico-prático da formação profissional.

Na medida em requisita-se um determinado conhecimento do supervisor de ensino e de campo para que estes exerçam tal atribuição, é preciso oferecer condições, afim de que se apropriem desse conhecimento, pois segundo a pesquisa que nem todos os supervisores têm clareza de suas atribuições no processo de supervisão, e isso dificulta o processo de construção das alternativas apresentadas pelos mesmos, já que também nesse processo as atribuições de cada ator envolvido serão fundamentais para o avanço nas discussões sobre o estágio no curso.

Não cabe aos supervisores somente a responsabilidade técnica e o cumprimento de formalidades e documentações, e entendemos que os próprios espaços sugeridos pelos sujeitos serão de fundamental importância para a compreensão da profundidade que o exercício da supervisão exige.

Para Vasconcelos (2006, p. 113)

O Serviço Social é reconhecido e se legitima na medida em que ocupa um lugar na divisão social do trabalho com ou sem projeto, consciente ou não dele, com uma prática de qualidade ou não. Assim, a prática, tendo em vista a condição de profissão do Serviço Social, é determinante na mudança de direção e legitimação dessa direção – não só o debate teórico, que hoje contribui, rebate e conta com mais legitimidade e reconhecimento no meio acadêmico e no campo da Ciência Sociais do que no meio profissional.

Em nosso tempo presente, diante da precarização na qualidade da formação profissional, que precisamos reconhecer o valor desse processo. Assim, se apresenta na organização e operacionalidade do processo de estágio, pois sem a devida valorização da disciplina e o reconhecimento da centralidade do estágio na formação profissional pelos atores envolvidos no processo, este espaço será relegado à condição subalterna na esfera da

organização, planejamento e execução desta atividade.

Nesse sentido, se torna necessário que o curso de Serviço Social da UFAM propicie essa condição de valorização do estágio, é preciso oferecer cursos para os supervisores, trabalhar as legislações que sustentam a operacionalidade desta atividade, para que tenham clareza dos papéis que devem exercer no processo da atividade de estágio supervisionado, é necessário articular a instância da coordenação de estágio, supervisor de ensino e de campo e o discente. É premente a aproximação dos campos de estágio e a UFAM, numa perspectiva dialógica, que permita a troca de experiências, que possibilite o processo de ensino-aprendizagem, pois até o momento o que indica, é que essa relação é caracterizada por uma relação meramente burocrática.

Por outro lado, é necessário que todos/as envolvidos no processo de formação profissional do assistente social tomem pra si a responsabilidade, o compromisso, autoconsciência e autocrítica no tocante à atividade de estágio, para que não a encare somente como atividade curricular obrigatória. Esses sujeitos devem ter clareza que a formação profissional compreende o conjunto de fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico operacionais que envolvem a profissão.

Os depoimentos sobre as possibilidades de avanço na organização e operacionalidade do estágio supervisionado em Serviço Social compreendem que esta deve acontecer numa relação direta entre supervisor de ensino e supervisor de campo e o discente, em uma perspectiva de troca de conhecimentos, de complementaridade, considerando

[...] as metodologias e o instrumental técnico-político, enquanto elementos fundamentalmente necessários à objetivação das ações profissionais, compõem o projeto profissional. Este se coloca, inicialmente, a partir de necessidades a serem satisfeitas para as quais os agentes estabelecem finalidades, definem os meios mais adequados, determina o modo de operar. A energia dos agentes potencializada no instrumental permite a operacionalização do projeto. (GUERRA, 1995, p. 169)

O modo de organizar e operacionalizar as alternativas propostas indica não apenas um aspecto voluntarista da ação, mas a postura política de dar intencionalidade a sua ação e habilidade para materializar o que se propõe. Esta articulação na ação propicia o ensino-aprendizagem no processo de formação profissional do Assistente Social, exigindo-se de seus protagonistas ações concretas e comprometidas, pautadas pela ética e competência, e um forte indicador da própria necessidade e vontade individual, porém num esforço coletivo e compreendendo seus papéis, buscando a superação dos desafios e limites que o desenvolvimento da atividade de estágio supervisionado apresenta no interior dos campos de

estágio e no curso de Serviço Social da UFAM.

É importante que o estágio supervisionado avance nas discussões e na materialidade do seu cumprimento envolvendo toda categoria profissional e os desafios apresentados, e no exercício da supervisão, se preconize a qualidade objetivando lutar contra a precarização do trabalho e formação profissional que “[...] requer a apropriação das diretrizes curriculares e de outros instrumentos normativos e legais da categoria” (GUERRA; BRAGA, 2009, p. 549). As bases para a superação dos desafios postos a formação profissional no âmbito do estágio supervisionado estão presentes no projeto ético-político profissional. Por essas questões é que se buscam nos aportes teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, na busca por desvelar as determinações, contradições, mas também o significado social da profissão que podem visualizadas, experimentadas, mas principalmente refletidas na atividade de estágio supervisionado. As discussões, os debates, as alternativas de materialização do estágio supervisionado de acordo com as normativas são indispensáveis, pois é necessário o olhar investigativo sobre os fenômenos sociais, as problemáticas e sobre as situações que permeiam uma dada realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo investigativo deste estudo, um dos desafios apresentados no processo de estágio supervisionado é dar visibilidade aos impactos do reordenamento do capital na formação e no exercício profissional do assistente social, problematizando as dificuldades apresentadas, tendo em vista, as normativas estabelecidas pelo conjunto CFESS-CRESS, a PNE-ABEPSS, a Lei 11.788/2008 e a operacionalidade da Política de Estágio do curso de Serviço Social, bem como a relação triádica da supervisão que se configura em Supervisor de Ensino – Acadêmico – Supervisor de Campo.

A visão dos sujeitos ouvidos neste estudo descortina a dimensão das relações sociais expressa na organização e na operacionalidade Estágio Supervisionado, os seus limites e possibilidades na efetivação das atribuições dos segmentos envolvidos. Sendo assim, a proposta político-pedagógica do Estágio Supervisionado em Serviço Social, busca enfatizar que o estágio supervisionado é um componente curricular fundamental na formação acadêmica e profissional do Assistente Social, pois se configura no espaço privilegiado onde o discente tem a possibilidade de desenvolver sua aprendizagem prática e habilidades profissionais.

Registramos que a concepção do processo de estágio supervisionado corre o risco de se reduzir ao momento de vivenciar a relação teoria e prática no espaço sócio-institucional, visto que a instituição se configura como um campo de atuação propício para realizar o processo de ensino-aprendizagem, onde o Serviço Social tem como um dos principais objetivos, desenvolver espírito crítico no trato teórico e estimular postura investigativa da realidade, mas também hoje é considerado como um instrumento de luta contra a precarização da formação profissional.

Observamos através dos depoimentos que as regulações se apresentam como instrumentos político-normativo estratégicos para dar qualidade ao processo de formação profissional e ao desenvolvimento do processo de estágio supervisionado e em defesa do exercício profissional, porém não ganham a devida visibilidade pelos gestores das instituições de ensino e de campo. Isso resulta na fragmentação e precariedade das atividades relacionadas ao estágio.

Os estagiários concebem a experiência curricular de estágio como um momento privilegiado de contato com realidade social, exercitando sua prática à luz da teoria e das reflexões sobre os conteúdos da profissão, sobre o papel do Assistente Social. Veem como

uma fase de aproximação do instrumental técnico-operativo do trabalho do Assistente Social, orientado para uma postura interventiva.

Entretanto, no que se refere a supervisão, o estudo apresenta limitações presentes na articulação entre a Unidade de Ensino e Campo de Estágio. A dificuldade de se estabelecer uma articulação entre as instituições, a fim de que se desenvolvam as atribuições dos estagiários e supervisores, preconiza a necessidade de se buscar uma relação pedagógica organizada e planejada na supervisão, para que os limites e as possibilidades sejam conhecidos e refletidos, pois embora sejam duas realidades diferentes, devem estar atentas a superar as fragilidades operacionais do saber teórico-prático sob a luz da projeto ético-político da profissão.

A forma de organização e operacionalização do estágio deve ter um planejamento que situe as diversas atividades exercidas pelos profissionais, seja na Instituição de Ensino, seja no Campo de Estágio. Isso tornará o estágio não somente em um exercício da prática para o estagiário, mas o fortalecimento da formação profissional, que interlaciona os objetivos da Universidade, do Campo de Estágio e do processo de trabalho profissional inserido em um contexto mais amplo.

A organização e a operacionalidade do Estágio deve garantir o planejamento do saber-fazer profissional, com supervisão assegurada e sistematização dos planos de estágio. Sendo importante ter clareza e certeza política de que o curso de Serviço Social forma profissionais que refletem e fazem frente às transformações do mundo contemporâneo de forma crítica e competente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABESS. Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. O processo da formação profissional do Assistente Social. Cadernos ABESS. São Paulo: Cortez, n. 1, 1993.

_____. Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional. In: Serviço Social & Sociedade. IN: Revista Quadrimestral de Serviço Social. São Paulo: Cortez, n. 50, ano XVII, 143 - 171 p., 1996.

_____. Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social. Cadernos da ABESS São Paulo. n. 7 Edição Especial, p. 58, nov. 1997.

_____. Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. Formação Profissional: trajetórias e desafios. Cadernos ABESS. São Paulo: Cortez, n. 7, 1997.

_____. Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. Diretrizes Curriculares e pesquisa em Serviço Social. Cadernos ABESS. São Paulo: Cortez, n. 8, 1998.

ABEPSS. Diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social (ABEPS). IN: Coletânea de Leis e Resoluções. Assistente Social: ética e direitos. 4. Ed. Rio de Janeiro: CRESS, 2004.

_____. Política Nacional de Estágio - ABEPSS. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Conselho Federal de Serviço Social. As entidades do Serviço Social Brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. *Serv. Soc. Soc.* 2011, n.108, pp. 785-802.

ABREU, Marina Maciel. Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ABREU, Maria Helena Elpidio; LEWGOY, Alzira M.; SANTOS, Cláudia Mônica dos. *A política de "Educação Permanente": contri-buições da ABEPSS*. Brasília: CFESS, 2011.

ANDES. 6° CONAD Extraordinário do ANDES – Sindicato Nacional. Caderno de Textos. Brasília, 2005.

ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, André Vidal. Serviço Social, problemas sobre maternidade, infância, juventude, velhice, tuberculose, lepra e todos os desajustes sociais. Manaus: Imprensa Pública, 1940.

ARAÚJO, André Vidal. Proteção à infância e à juventude do Amazonas de hoje. Manaus: Imprensa Pública, 1940.

BANCO MUNDIAL. Prioridades e estratégias para a educação: uma análise mundial do setor bancário. Washington, D. C. 1995.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Ética: fundamentos sócio-históricos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BASTOS, A. F. V. A reforma da Universidade no Brasil: um discurso (re)velador. Maceió: Edufal, 2007.

BENAION, Noval. A Subordinação Reiterada: imperialismo e subdesenvolvimento no Brasil. Manaus: EDUA, 2006.

BERHING, E. R. Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BONETTI, Dilséa Adeodata (org) [et. al.]. Serviço Social e Ética: convite a uma nova práxis. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade social e projeto ético-político do Serviço Social: que direitos para qual cidadania? Serviço Social e Sociedade, São Paulo, v. 79, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Brasília: MDS\SNAS, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Norma Operacional Básica da Assistência Social (NOB\SUAS). Brasília: MDS\SNAS, 2005.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial IN: SPINK e PEREIRA (Orgs.). Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial. 2ª Ed. São Paulo: FGV. 1998.

BURIOLLA, M. A. F. Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O Estágio Supervisionado. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, D. B. B. de; SILVA, M. O. da S. e (org.). Serviço Social, pós-graduação e produção de conhecimento no Brasil. São Paulo: Cortez, 2005.

CASTRO, Cláudio Moura. Ensino de massa: do artesanato à revolução industrial. In: CFESS (org.). Código de ética do assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. Brasil, 2006.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Conferência de Abertura da 26ª Reunião Anual da Anped, Poços de Caldas/MG, 5 de out. 2003. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/~apesjf/unipub.html> . Acessado em 16/10/2012.

CISLAGHI, J. F. Análise do REUNI: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira. 202 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Serviço Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

_____. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. IN: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 105, abr./jun. 2011.

CBCISS. Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais. Debates Sociais, ano XXXIX. Araxá 30 anos depois. CBCISS: Rio de Janeiro, 1 e 2 semestres de 2004.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Cartilha estágio supervisionado: meia formação não garante um direito. Brasília: CFESS, 2013. Disponível em: www.cfess.org.br.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

CFESS. Código de Ética do/a Assistente Social. 9º ed. Revista Atualizada. Câmara São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2011.

Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais. Aprovado em 13 de Março de 1993 com as alterações introduzidas pelas resoluções CFESS nº 290/94 e 293/94.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? IN: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, Carlos Jamil. Educação e Contradição – Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1985.

FALEIROS, Vicente de Paula. Saber profissional e poder institucional. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. A política social do Estado Capitalista: as funções da Previdência e Assistência Social. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reconceituação do Serviço Social no Brasil: uma questão em movimento? In: Serviço Social & Sociedade. Revista Quadrimestral de Serviço Social. São Paulo: Cortez, n. 84, 2005.

FERREIRA, F.P. O Serviço Social em São Paulo. Revista Serviço Social, São Paulo, n.28, 1941.

FERREIRA, I. B. Implicações da Reforma do Ensino Superior para a Formação do Assistente Social: desafios para a ABEPSS. IN: TEMPORALIS. Brasília: Valci, 2000.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. 2. Ed. São Paulo: Editora Autores Associados. 1984.

_____. *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.* Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped). Caxambu, 17 out 2010.

GENTILLI, R. Desafios da prática ao novo currículo de serviço social. TEMPORALIS, Brasília: ABEPSS, ano 1, n. 2. 2000.

GRAMSCI, Antônio. A concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GOMES, M. A. Projeto Cunhantã & Curumim: uma experiência didático-pedagógica em Estágio Supervisionado. Dissertação de Mestrado. UFAM/AM, 2000. 276 p.

GUERRA, Yolanda. A instrumentalidade do Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Instrumentalidade do processo de trabalho e Serviço Social. IN: Revista Serviço Social e Sociedade, n. 62. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; BRAGA, Maria Elisa. Supervisão em Serviço Social. IN: CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. IN: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 104, p. 715-736, out./dez. 2010.

IAMAMOTO, M. V. Reforma do ensino superior e Serviço Social. TEMPORALIS, Brasília: ABEPSS. Ano 1, n. 1, 2000.

_____. FERREIRA, I. B.; CARDOSO, F. G. Os cursos sequenciais na reforma do Ensino Superior. IN: TEMPORALIS, n. 1. Brasília, 2000.

_____. A questão social no capitalismo. IN: Revista Temporalis: Brasília, n. 03 Jan-Jun. 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Renovação e Conservadorismo no Serviço Social. 7º ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Renovação e Conservadorismo no Serviço Social. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. IN: CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. IN: CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios para a formação e exercício profissional. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Estágio Supervisionado, Formação e Exercício Profissional em Serviço Social: desafios e estratégias para a defesa e consolidação do projeto ético-político. IN: TEMPORALIS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ano IX, n. 17 (jan./jun. 2009). Estágio, Ética e Pesquisa: Desafios para a Formação Profissional. Brasília: ABEPSS, 2009.

LEHER, Roberto. A problemática da Universidade 25 anos após a ‘crise da dívida’. Universidade e Sociedade, Brasília, ANDES – SN, ano XVI, n. 39, fev. 2007.

Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662, de 7 de Junho de 1993.

LIMA, A. A. Serviço Social no Brasil: a ideologia de uma década. São Paulo: Cortez, 1982.

LIMA, K. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração lucrativa. Caderno Especial, n. 30, 2006. Disponível em: www.assistentesocial.com.br. Acessado em 12 de Nov. 2012.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O Serviço Social na transição para o próximo milênio: desafios e perspectivas. IN: Revista Serviço Social & Sociedade. Temas Contemporâneos. São Paulo: Cortez, n. 57, jul. 1998.

_____. Serviço social: identidade e alienação. 11. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

_____. O trabalho do assistente social em contextos hospitalares: desafios cotidianos. IN: Serviço Social & Sociedade. Condições de Trabalho: Saúde. São Paulo: Cortez, n. 107, jul./set. 2011.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. O capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E DA REFORMA DO ESTADO (MARE) Plano Diretor da Reforma do Estado. Brasília: DF, 1995.

MONTAÑO, Carlos. A pós-graduação e a pesquisa no serviço social latino-americano: uma primeira aproximação. IN: Serviço Social & Sociedade. Serviço Social no mundo. São Paulo: Cortez, n. 108, out./dez. 2011.

MONTENEGRO, Rita de Cássia. A criação da Escola de Serviço Social de Manaus. Dissertação de Mestrado. PUC/RJ, 1986.

NETTO, José Paulo. Notas para a discussão e sistematização da prática e teoria em Serviço Social. IN: Cadernos ABESS, n. 3, 1989.

_____. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão. IN: Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, n. 50. 1996.

_____. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente a crise contemporânea. IN: CFESS/ABEPSS; CEAD/UnB (Org.). Crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Capacitação em Serviço Social e política social. Brasília: CEAD/UnB, 1999.

_____. Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior. IN: TEMPORALIS. Brasília: Valci, 2000.

_____. Ditadura e Serviço Social. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; BRAZ, M. Economia Política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, L. M. W.; MARTINS, A. S. A proposta de autonomia universitária do governo LULA. IN: NEVES, L. M. W. (Org.). Reforma universitária do governo LULA: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. IN: NEVES, L. M. W. (Org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de (Org.). Trabalho, Educação, Empregabilidade e Gênero. Manaus: EDUA, 2009.

OLIVEIRA, S. E. B. de. A Prática Profissional do Assistente Social em Manaus: Análise e Perspectivas. Dissertação de Mestrado. UFPR/PR, 1996.

_____. Conhecimento e prática profissional: o saber fazer dos assistentes sociais em Manaus. Manaus: EDUA, 2009.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados. Serviço Social e Sociedade, n. 80. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Isaura Isoldi de Mello Castanho e. Configurações do ensino Superior e a formação profissional dos assistentes sociais: desafios para intervenção. IN: Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 104, out./dez. 2010.

PINTO, Rosa Maria Ferreira. Estágio e supervisão: um desafio teórico-prático do serviço social. IN: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Identidade. São Paulo: PUCSP, 1997.

Projeto Pedagógico de Formação Profissional do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, Departamento de Serviço Social da UFAM, 2001.

RAMOS, Maria Aparecida (et al). O estágio na formação profissional: o debate sobre os desafios e as formas de enfrentamento. IX Enpess. Anais. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

RAMOS, Sâmya Rodrigues. As Diretrizes Curriculares e a Política Nacional de Estágio: Fundamentos Polêmicas e desafios. IN: TEMPORALIS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ano IX, n. 17 (jan./jun. 2009). Estágio, Ética e Pesquisa: Desafios para a Formação Profissional. Brasília: ABEPSS, 2009.

REIS, Marcelo Braz Moraes dos. A política nacional de fiscalização e o estágio como espaço de aprendizagem do exercício profissional. Conferência e deliberações do XXXII Encontro Nacional CFESS/CRESS – 10 anos do Código de Ética em vigor e da Lei de regulamentação da profissão. Anais: Salvador, 2003.

Revista Serviço Social & Sociedade. Fundamentos críticos para o exercício profissional. São Paulo: Cortez, n. 101, jan./mar. 2010.

Revista Serviço Social & Sociedade. Formação e exercício profissional. São Paulo: Cortez, n. 103, jul./set. 2010.

Revista Serviço Social & Sociedade. Crise Social: trabalho e mediações profissionais. São Paulo: Cortez, n. 104, out./dez. 2010.

Revista Serviço Social & Sociedade. Educação, trabalho e sociabilidade. São Paulo: Cortez, n. 106, abr./jun. 2011.

Revista Serviço Social & Sociedade. Serviço Social no mundo. São Paulo: Cortez, n. 108, out./dez. 2011.

SANTOS, Josiane Soares (et al). Fiscalização do exercício profissional e projeto ético político. IN: Revista Serviço Social & Sociedade. Fundamentos críticos para o exercício profissional. São Paulo: Cortez, n. 101, jan./mar. 2010.

SANTOS, Cláudia Mônica do (et al). As entidades do Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético político. IN: Revista Serviço Social & Sociedade. Serviço Social no mundo. São Paulo: Cortez, n. 108, out./dez. 2011.

SCHERER. Elenize Faria. Assistência aos Desassistidos Manauaras: gênese e história da gestão estatal dos segmentos mais pobres da cidade de Manaus. Dissertação de Mestrado. PUC/SP. 1989.

SERRA, Rose Mary Sousa. Crise de materialidade no serviço social: repercussões no mercado profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Cláudia Neves da. A presença de postulados tomistas na gênese do Serviço Social. Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas: Londrina, v. 24, set. 2003.

SILVA, Márcia Perales Mendes; VALLINA, Kátia de Araújo Lima (org). O Assistente Social e as mudanças no mundo do trabalho. Manaus: EDUA, 2005.

SILVA, Márcia Perales Mendes. Expressões do mundo do trabalho contemporâneo: um olhar para os trabalhadores do Parque Industrial de Manaus. Manaus: EDUA, 2010.

SILVA, R. S.. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. IN: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 103, jul./set. 2010.

SIMIONATTO, Ivete. Fundamentos históricos e teóricos-metodológicos do Serviço Social. Temporalis, Brasília: ABEPSS, n. 8, jul./dez. 2004.

_____. GRAMSCI: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2011.

SIMÕES, Carlos. Curso de Direito do Serviço Social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOBRINHO, J. D. Avaliação e privatização do ensino superior. IN: TRINDADE, H. (Org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 3. ed. 2001. p. 61-72.

TEIXEIRA, Joaquina Barata. BRAZ, Marcelo. O projeto ético-político do Serviço Social. IN: CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

TEMPORALIS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ano I, n. 01 (jan./jun. 2000). Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. Brasília: ABEPSS, 2000.

TEMPORALIS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ano I, n. 02 (jul./dez. 2000). Diretrizes Curriculares: polêmicas e perspectivas. Brasília: ABEPSS, 2000.

TEMPORALIS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ano II, suplemento (out. 2001). Fórum Nacional sobre Avaliação Institucional dos Cursos de Serviço Social: textos e documentos. Brasília: ABEPSS, 2001.

TEMPORALIS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ano III, suplemento (nov. 2002). Relatório da Oficina Nacional: o ensino do trabalho do assistente social. Brasília: ABEPSS, 2002.

TEMPORALIS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ano IV, n. 08 (jul./dez. 2004). O ensino do Trabalho Profissional: Desafio para a Afirmação das Diretrizes Curriculares e do Projeto Ético-Político. Brasília: ABEPSS, 2004.

TEMPORALIS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ano IX, n. 17 (jan./jun. 2009). Estágio, Ética e Pesquisa: Desafios para a Formação Profissional. Brasília: ABEPSS, 2009.

TORRES, Iraíldes Caldas. As primeiras damas e a assistência social: relações de gênero e poder. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. As Novas Amazônicas. Manaus: EDUA, 2005.

VASCONCELOS, Ana Maria de. A prática do Serviço Social: cotidiano, formação e alternativas na área da saúde. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELOS, Iana. Dilemas e Desafios do Estágio Curricular em Serviço Social: expressão dos (Des) encontros entre a formação profissional e o mercado de trabalho. TEMPORALIS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ano IX, n. 17 (jan./jun. 2009). Estágio, Ética e Pesquisa: Desafios para a Formação Profissional. Brasília: ABEPSS, 2009

YAZBEK, Maria Carmelita. Classes subalternas e assistência social. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Avaliação dos Cursos de Pós-graduação em Serviço Social no contexto da Reforma da Política de Ensino Superior no Brasil. IN: TEMPORALIS. Brasília: Valci, 2000. p. 135-147.

_____. Os fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade. SP: São Paulo, 2001.

_____. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. IN: TEMPORALIS, Brasília, ano 2, n. 3, 2001. p. 33-40.

APÊNDICES

Apêndice 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL

I- Identificação:

Nome:

Sexo/Idade:

Data do Nascimento:

Ano de formação:

Nível de Escolaridade:

Tempo de trabalho na instituição:

Tempo de coordenação:

Tempo de Supervisão de Estágio:

II- Roteiro:

1. Qual a sua concepção de estágio?
2. O curso possui uma Política de Estágio institucional? Como se deu o processo de construção?
3. Quanto a Política de Estágio Supervisionado em Serviço Social da ABEPSS e a Lei de Estágio Lei 11.788, de 25 de Setembro de 2008 elas são apresentadas e incorporadas no processo de estágio supervisionado?
4. Quais as atribuições da Coordenação de Estágio?
5. Como se dá a articulação da coordenação de estágio com a coordenação do curso no processo de desenvolvimento do estágio supervisionado? E com o CRESS?
6. Como se dá o processo de avaliação da aprendizagem discente no processo do estágio supervisionado?
7. Como acontece o acompanhamento dos supervisores de ensino e de campo?
8. Quais as estratégias para operacionalizar a demanda de discentes que requerem estágio aos fins de semana?
9. O campo de estágio é avaliado pela coordenação antes de se estabelecer o convênio?
10. Como a coordenação de estágio, a partir da sua política de estágio institucional, prevê estágio curricular obrigatório e o não obrigatório?
11. Como é o processo de planejamento do Estágio Supervisionado a cada período?
12. Quais as modalidades de Estágio oferecidas pelo curso?
13. Quanto a participação em reuniões, encontros, seminários e outras atividades, há uma participação efetiva?
14. Quanto a o tripé da Universidade (ensino, pesquisa e extensão) como ele é vivenciado no processo de estágio?
15. Quanto ao incentivo a investigação das expressões da questão social no campo de estágio, como é feita a orientação para o aprofundamento desta?
16. Que possibilidades você apresenta para que os limites apresentados no processo de estágio supervisionado sejam superados?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS SUPERVISORES DE ENSINO E DE CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL

I- Identificação:

Nome:

Sexo/Idade:

Data do Nascimento:

Ano de formação:

Nível de Escolaridade:

Tempo de trabalho na instituição:

Tempo de Supervisão de Estágio:

II - Roteiro

1. Qual a sua concepção de estágio?
2. O curso possui uma Política de Estágio institucional? Como se deu o processo de construção?
3. Quanto a Política de Estágio Supervisionado em Serviço Social da ABEPSS e a Lei de Estágio Lei 11.788, de 25 de Setembro de 2008 elas são apresentadas e incorporadas no processo de estágio supervisionado?
4. Quais as atribuições do supervisor?
5. Como acontece o acompanhamento dos supervisores de ensino e de campo por parte da coordenação de estágio?
6. Como se dá a articulação da supervisão de ensino e de campo?
7. Como se dá o processo de avaliação da aprendizagem discente no processo do estágio supervisionado?
8. Como é o processo de planejamento do Estágio Supervisionado a cada período?
9. Quanto a participação em reuniões, encontros, seminários e outras atividades, há uma participação efetiva?
10. Quanto a o tripé da Universidade (ensino, pesquisa e extensão) como ele é vivenciado no processo de estágio?
11. Quanto ao incentivo a investigação das expressões da questão social no campo de estágio, como é feita a orientação para o aprofundamento desta?
12. Que possibilidades você apresenta para que os limites apresentados no processo de estágio supervisionado sejam superados?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTAGIÁRIOS EGRESSOS

I- Identificação:

Nome:
Sexo/Idade:
Data do Nascimento:
Período em que realizou o estágio supervisionado:
Ano de formação:
Nível de Escolaridade:

II- Roteiro:

1. Qual a sua concepção de estágio?
2. O curso possui uma Política de Estágio institucional? Como se deu o processo de construção? Quanto a Política de Estágio Supervisionado em Serviço Social da ABEPSS e a Lei de Estágio Lei 11.788, de 25 de Setembro de 2008 elas são apresentadas e incorporadas no processo de estágio supervisionado?
3. Quais as atribuições do estagiário?
4. Como se dá a articulação da supervisão de ensino e de campo?
5. Como se dá o processo de avaliação da aprendizagem discente no processo do estágio supervisionado?
6. Como é o processo de planejamento do Estágio Supervisionado a cada período?
7. Quanto a participação em reuniões, encontros, seminários e outras atividades, há uma participação efetiva?
8. Quanto a o tripé da Universidade (ensino, pesquisa e extensão) como ele é vivenciado no processo de estágio?
9. Quanto ao incentivo a investigação das expressões da questão social no campo de estágio, como é feita a orientação para o aprofundamento desta?
10. Que possibilidades você apresenta para que os limites apresentados no processo de estágio supervisionado sejam superados?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O CHEFE DO DEPARTAMENTO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFAM

I- Identificação:

Nome:

Sexo/Idade:

Data do Nascimento:

Ano de formação:

Nível de Escolaridade:

Tempo de trabalho na instituição:

II- Roteiro:

1. Fale sobre o que é revisão curricular?
2. Discorra sobre o processo de revisão curricular em Serviço Social? Seus aspectos políticos-ideológicos?
3. Quantas revisões curriculares o curso de Serviço Social da UFAM realizou? Quais foram seus aspectos políticos-ideológicos?
4. Como o projeto de formação profissional foi trabalhado nestas revisões?
5. Quanto ao estágio supervisionado, qual era a visão sobre este componente curricular no processo de revisão curricular do curso de Serviço Social da UFAM?
6. Quanto a Política de Estágio Supervisionado em Serviço Social da ABEPSS e a Lei de Estágio Lei 11.788, de 25 de Setembro de 2008, quais os rebatimentos destas na atual revisão curricular do curso?
7. Fale sobre o processo de institucionalização deste importante componente curricular na formação profissional dos discentes da UFAM.

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a). para participar da Pesquisa intitulada: **“O estágio supervisionado em Serviço Social: desatando os nós!”**, da pesquisadora e mestranda em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia - PPGSS/UFAM, Thalita Ferreira da Silva Dutra, que está sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Cristiane Bonfim Fernandez, e tem como objetivo: Analisar a operacionalização da Política de Estágio do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas nos espaços institucionais de estágio curricular, no período de 2010 a 2013.

Os riscos inerentes à sua participação na pesquisa são mínimos, uma vez que não será realizada intervenção intencional nos aspectos físicos. Quanto aos riscos psicológicos estes são: mudanças nas emoções ou stress que serão minimizados com local de entrevista adequado e de escolha do participante. Quanto aos riscos sociais estes são devolução ou comunicação inapropriada de resultados dos estudos e pode gerar situações de conflito ou abalar vínculos para pessoas ou grupos na comunidade. Quanto aos riscos econômicos não existem, pois não haverá remuneração para participação dos sujeitos. Os riscos ainda serão minimizados a partir de: Equipe de pesquisa qualificada; Substituição de procedimentos; Supervisão técnica; Acompanhamento ético. E por se tratar de uma pesquisa social, será resguardada à sua integridade física ou moral e as informações obtidas serão confidenciais, assim como será garantido o sigilo da participação.

Os benefícios relacionados à sua participação referem-se aos resultados a serem alcançados com a pesquisa, tendo em vista que a mesma poderá sinalizar uma visão crítica sobre a operacionalidade da Política de Estágio Supervisionado em Serviço Social, no processo de formação profissional do discente. Sua participação consiste em responder as perguntas do Roteiro de Entrevista com perguntas abertas. Para melhor qualidade e fidelidade dos dados, a entrevista poderá ser gravada, caso você permita. Se houver gravação, a mesma será transcrita e o acesso e a análise dos dados serão analisados pela pesquisadora e orientadora.

Cumpra destacar que a sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se da pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que com isso, tenha qualquer prejuízo ou penalidade. Sua participação é inteiramente voluntária, uma vez que não será oferecida qualquer quantia em dinheiro ou espécie como forma de pagamento à sua participação. A pesquisa não acarretará nenhum risco à sua integridade física e moral, de acordo com a Resolução 196/96. Os seus dados pessoais serão mantidos totalmente sob sigilo. E não será usado nenhum tipo de informação que possa levar à sua identificação.

Para qualquer outra informação, o Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone de contato: (92) 3305-4579/9151-4431 e através do e-mail thalita_agape@hotmail.com, ou na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, pelo endereço Av. Rodrigo Otávio, N^o. 6.200, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho – Coroado, no departamento de Pós-Graduação em Serviço Social - PPGSS, ou ainda no **Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UFAM, localizado na R. Teresina, 495 – Adrianópolis, fone: (92) 3305-5130.**

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO:

Declaro ter sido informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da Pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

Assinatura do participante

____/____/____

Pesquisadora Responsável

____/____/____

ANEXOS

ANEXO 1

FORMULÁRIO DO PLANO INDIVIDUAL DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO – PIE

I – IDENTIFICAÇÃO:

Dados da Instituição Campo de Estágio:

Nome da Instituição:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Área do Campo de Estágio:

Natureza da instituição: () Pública () Privada () Outra:

Finalidade da Instituição:

Serviços oferecidos:

Setor/Projeto (de inserção do [a] acadêmico [a]):

Dados da Instituição de Ensino:

Nome da Instituição:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Coordenador (a) de Estágio:

Vinculo institucional:

Fone:

E-mail:

Dados do (a) Acadêmico (a):

Nome:

Número de matrícula:

Fone:

E-mail:

Classificação do Estágio Supervisionado: Estágio () I () II () III

Ementa do componente curricular:

Carga horária do estágio:

Semestre:

Ano:

Dados do (a) Supervisor (a) de ensino:

Nome:

Número do CRESS:

Vinculo institucional:

Titulação:

Fone:

E-mail:

Dados do (a) Supervisor (a) de campo:

Nome:

Número do CRESS:

Cargo ou função:

Titulação:

Tempo de atuação:

Fone:

E-mail:

II - CARACTERIZAÇÃO DA QUESTÃO SOCIAL DE ÊNFASE DO CAMPO DE ESTÁGIO

III – CARACTERIZAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

IV – DEFINIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DO ACADÊMICO:

V – DEFINIÇÃO DE QUANTIDADE DE DIAS E HORAS:

<i>SEMESTRE LETIVO</i>	<i>QUANTIDADE DE HORAS DIÁRIAS</i>	<i>CARGA HORÁRIA MENSAL</i>
<i>MÊS 1 (Março)</i>		
<i>MÊS 2 (Abril)</i>		
<i>MÊS 3 (Maio)</i>		
<i>MÊS 4 (Junho)</i>		
CARGA HORÁRIA TOTAL		

VI) AGENDAMENTO DE SUPERVISÃO DIRETA CONJUNTA:

ANEXO 2**MODELO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO****I- IDENTIFICAÇÃO:**

Dados da Instituição: (local de realização do estágio, endereço).

Área do Campo de Estágio: (saúde, assistência etc).

Dados do aluno: (nome, endereço, telefone, matrícula, e-mail).

Classificação do Estágio Supervisionado: () Estágio I () Estágio II () Estágio III

Semestre:

Ano:

Período:

II. INTRODUÇÃO**III. ATIVIDADES PROGRAMADAS E REALIZADAS NO CAMPO DE ESTÁGIO.****IV. AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

(sala de aula, campo de estágio, supervisão direta conjunta).

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS**VI. BIBLIOGRAFIA****VII. ANEXOS**

INSTRUMENTAIS DO CAMPO DE ESTÁGIO E PRODUZIDO PELO ESTAGIÁRIO
(INSTRUMENTOS, FOTOGRAFIAS).

OBS: ENTREGA EM CD PARA A COORDENAÇÃO ARQUIVAR. E PARA O
PROFESSOR PODE IMPRESSO.

ANEXO 3

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE ESTAGIÁRIO (A)

ACADÊMICO(A): _____
 PERÍODO: _____ SEMESTRE: _____
 INSTITUIÇÃO CAMPO DE ESTÁGIO: _____
 ÁREA DE ATUAÇÃO: _____
 SUPERVISOR(A) DE ENSINO: _____
 SUPERVISOR(A) DE CAMPO: _____

ITENS A SEREM AVALIADOS	CONCEITO
CONHECIMENTO	
Conhecimento a respeito do trabalho do Serviço Social na instituição	() Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente
Contribuição do estagiário no planejamento e implementação do plano individual de estágio	() Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente
Conhecimento acerca das políticas sociais e os direitos que as mesmas garantem	() Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente
Capacidade de operacionalização das bases teóricas	() Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente
DESEMPENHO	
Orientação ao usuário, utilizando conhecimentos técnico-científicos, detectando problemas e buscando superá-los	() Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente
Orientação e encaminhamento ao usuário, utilizando a rede socioassistencial	() Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente
Registro das informações/observações com clareza, buscando aprimorar a utilização dos procedimentos e instrumentais técnicos	() Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente
Relação interpessoal e trabalho interdisciplinar	() Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente
Questionamento e apresentação de sugestões para melhoria do atendimento ao usuário	() Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente
COMPROMISSO	
Assiduidade e pontualidade	() Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente
Iniciativa (busca de aprofundamento do conhecimento)	() Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente
Princípios éticos e imagem profissional	() Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente

AVALIAÇÃO FINAL DO ESTAGIÁRIO:

() ÓTIMO () BOM () REGULAR () INSUFICIENTE

JUSTIFIQUE A AVALIAÇÃO DADA AO ESTAGIÁRIO: _____

CONSIDERAÇÕES PARA A MELHORIA DAS ATIVIDADES DO ESTAGIÁRIO, BEM COMO NA ARTICULAÇÃO ENTRE A INSTITUIÇÃO DE ENSINO E ESTAGIÁRIO:

Supervisora de Campo

Coordenadora de Estágio

ANEXO 5

MODELO DE PROJETO DE INTERVENÇÃO

		UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS E LETRAS DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL PROJETO DE INTERVENÇÃO	
DADOS SOBRE A ATIVIDADE			
Título			
Área:			
Local de Estágio:			
Público e/ou comunidade:		Local e Horário das reuniões com a comunidade:	
Dia das reuniões com a comunidade:		Início:	Término:
Aluno (a)			
Professor (a) Orientador (a)			
Supervisor (a) de campo			
RESUMO DO PROJETO (máximo de 20 linhas, para posterior publicação)			
Palavras-Chaves:			
OBJETIVO GERAL			
OBJETIVOS ESPECÍFICO			
JUSTIFICATIVA			
MODO DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE			
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS			
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO			
CRONOGRAMA			
BIBLIOGRAFIA			

Local e data: Manaus, ___/___/_____

Obs.: Deve vir acompanhado de CD contendo este formulário devidamente preenchido.