

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL**

ALZIRA MARIA BAPTISTA LEWGOY

**PENSAR A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO
EM SERVIÇO SOCIAL:
SER OU NÃO SER, EIS A QUESTÃO!**

Porto Alegre, 2007

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL**

ALZIRA MARIA BAPTISTA LEWGOY

**PENSAR A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO
EM SERVIÇO SOCIAL:
SER OU NÃO SER, EIS A QUESTÃO!**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Serviço Social.

Orientadora: Professora Doutora Jussara Maria Rosa Mendes

Porto Alegre, 2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L671p Lewgoy, Alzira Maria Baptista
Pensar a supervisão de estágio em serviço social : ser ou não ser,
eis a questão! / Alzira Maria Baptista Lewgoy. – Porto Alegre, 2007.
255 f.
Tese (Doutorado em Serviço Social), Fac. de Serviço Social,
PUCRS
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jussara Maria Rosa Mendes
1. Estágio Curricular - Supervisão. 2. Serviço Social – Formação
Profissional. 3. Competência Profissional. I Título.
CDD 361.007

Bibliotecária Responsável: Salete Maria Sartori, CRB 10/1363

ALZIRA MARIA BAPTISTA LEWGOY

**PENSAR A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO
EM SERVIÇO SOCIAL:
SER OU NÃO SER, EIS A QUESTÃO!**

Esta tese foi submetida ao processo de avaliação para obtenção do Título de Doutor em Serviço Social e aprovada pela Banca Examinadora, na sua versão final em 05 de março de 2007, atendendo ao regulamento do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Comissão Examinadora:

Professora Doutora Jussara Maria Rosa Mendes
Orientadora, PUCRS/ PPGSS

Professora Doutora Beatriz Gershenson Aginsky
PUCRS

Professor Doutor Jairo Melo Araújo
PUCRS

Professora Doutora Juliane Feix Peruzzo
UCS

Professora Doutora Vera Maria Ribeiro Nogueira
UFSC/UCPL

**In memoriam
à Geraldo e Ruthe**

**À Maria Quintanilha Baptista,
pela maior bênção e herança recebida de minha mãe:
a sua vontade expressa em mostrar-me o segredo
das possibilidades através do estudo,
este o legado de sua herança.**

AGRADECIMENTOS

A feitura de uma tese envolve um projeto de vida, e, nesse sentido, ela é fruto da minha formação. Apesar de ser um caminho solitário, com companhia, um caminho é só um caminho, mas, nele, o encontro de pessoas que me acompanharam neste percurso e sem as quais certamente a tarefa seria cumprida, mas com as quais pude deslizar atenta, unindo a inteligência ao coração, desfrutando da amizade, da sinergia entre pessoas, que, em diversas plataformas, desvios e descaminhos, muito me fortaleceram. Neste projeto, não me é dado o privilégio de mais uma titulação, mas, sim, o comprometimento com o ser humano, em todas as suas dimensões, buscando infinitas formas de encontrar-me em caminhos solitários ou em caminhos multipovoados, exercitando inumeráveis formas de fazer com que a mente, o corpo e as emoções estivessem presentes em todos os lugares percorridos. Foi preciso também utilizar os sentidos, para perceber o que estava além deles, sentir que o silêncio faz parte dessa travessia. E, alimentada pela poesia junto com Fernando Sabino — **Mensagem** —, escolho-a para compor os meus agradecimentos, com a pretensão de homenageá-los!

“De tudo ficaram três coisas”,
“A certeza de que estamos começando”:

Aos **docentes, supervisores de campo e alunos**, sujeitos desta pesquisa, pela receptividade, despojamento e contribuição ímpar de seus conhecimentos nesta pesquisa, meu agradecimento especial e o testemunho do início de pesquisadora.

“A certeza de que é preciso continuar”:

À **Faculdade de Serviço Social da PUCRS**, representada pela sua direção, através da Professora **Jussara Maria Rosa Mendes** e da Professora **Beatriz G. Aginsky**, pela ancoragem e persistência de uma formação qualificada.

Ao **Programa de Pós-graduação da Faculdade de Serviço Social**, representado pela Professora **Berenice Rojas Couto**, na sua paixão, estímulo e leveza, bem como ao corpo de

professores, pelo aprendizado, em especial, às Professoras **Gleny Guimarães, Márcia Faustini e Beatriz G. Aginsky**.

Pelo estímulo permanente, **aos colegas** Berenice Rojas Couto, Chico Kern, Leônia Bulla, Patrícia Grossi, Gleny Guimarães, Ana Lúcia Maciel e ao grupo de supervisores Dolores Sanches, Maria Isabel Bellini, Beatriz Marazita, Esalba Silveira e Idília Fernandes, pelas frutíferas discussões. À Professora Jane Prates, pela disponibilidade de discussão pós-qualificação, à Professora Márcia Faustini, pelo seu apoio incondicional, e ao Professor Jairo Melo Araújo, a minha gratidão, pela confiança depositada e acolhimento no quadro de professores dessa Faculdade e pelo apoio no ingresso do doutorado.

Pela afetividade e eficiência dos **secretários** Antônio Dalpicol, Cristiane Leme, Juliana Cavalheiro, Nazira Assef, Patrícia Foghezatto e Rosemary Vaz.

“E a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar”:

Ao Professor **Jayme Paviani**, pela acolhida dos três primeiros anos de orientação, com o qual aprendi a lidar com o inesperado.

“Fazer da interrupção um caminho novo”:

À orientadora **Jussara Maria Rosa Mendes**, pelo desafio e compromisso desta orientação, companheira e cúmplice de tempos de ABEPSS, mas, acima de tudo, como amiga que pega junto!

“Fazer da queda um passo de dança”:

À **Esalba Silveira**, fiel amiguinha de todas as horas, pela convivência afetuosa e companheirismo intelectual no percurso de doutoramento e na elaboração desta tese, um brinde, entre livros, vinhos, champanhe, calçados em tom roxo, a simbólica cor da transformação.

Ao *Lord* **Jorge Severo**, pelos gestos fraternos, acolhendo-me sempre com as “frescuretas”, que me alimentaram o espírito e o corpo nas jornadas de estudo em sua residência.

À **Maria Palma Wollf**, fiel e querida amiga e comadre, pelas trocas e encorajamento afetivo e intelectual.

“Do medo uma escada”:

Ao **César Luis de Souza Brito**, por acalentar profissionalmente os meus fantasmas, induzindo-me sutilmente a desvendar os segredos da mente e da alma.

“Do sonho uma ponte”:

Ao **Leo Lewgoy**, pela continência e guarida familiar, com ele caminhei sem receios, com ele abri novos caminhos, para, finalmente, chegar ao meu verdadeiro propósito.

Às amadas filhas, **Amanda e Laura**, pela ancoragem dada neste percurso acolhendome como mãe, profissional e estudante. Em busca do sonho, percebia o abandono involuntário de algumas etapas de convivência familiar. Dos muitos encontros e desencontros desta longa e extenuante travessia, a certeza de ter construído pilares simbólicos que sustentaram e me ajudaram a guardar e proteger este sonho — hoje uma realidade.

À tia **Gô**, ao mano **Júlio** e à cunhada **Madalena**, pelo afago familiar. Aos primos **Zelinho e Inês Hoczmann**, pelos gestos de sensibilidade e de ternura. À **Maria Helena**, pelas suas mãos abençoadas, pelo desvelo em revelar no perfume da casa e no aroma das refeições uma dedicação silenciosa, alimentando meu corpo e nutrindo a minha alma.

“Fica a promessa do reencontro”:

Ao grupo das **seletas ex-penitenciárias**, Maria da Graça Reis, Maurem Ramos, Otilia Rheingantz, Ana Luiza Miranda e Maria Palma Wollf, pela compreensão e liberdade.

Ao grupo das **“10 + ou -”**, Adriana Degani, Ana Bratta, Denise Bagorro, Quismara Aita, Dulce Volppe, Rosa Amaral e Maria de Fátima Farina, pela paciência, e, em especial, à Maria Beatriz Marques (Mabe), pela sua vigilância afetiva.

Ao grupo do **“Arco íris”**, Dóris Souza, Betina Schüller, Marilu Medeiros, Andréia Zucolloto, Cris e Rosane Castilhos, pelo companheirismo, e que o arco-íris toque sempre os ombros de todas vocês.

À família **Affatato**, Pedro, Rosimeri, Giuliana, Bruna e Vó Linda, pelo aconchego amigo.

À **Rosangela Rossetto**, pelo desprendimento e generosidade, e à **Bebeth**, pela prontidão e incentivo através da magia das palavras.

À **Regina Miotto, Vera Nogueira e Paulo Oliveira Dias**, pelo respeito ao meu silêncio e o convite a celebração.

“Fica o desejo de boa sorte”:

Aos **profissionais e pessoas** que me auxiliaram no percurso da organização, correção, revisão e normatização deste trabalho, Andréia Mendes, Isabel Ferreira, Laci Coelho, Márcia Cardoso, Celeste Martins, Paula Kapp e Valesca Nonnig.

“Fica a vontade de que lutes e venças!”

A **todos os alunos** da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, representados pelo grupo de estagiários supervisionados no segundo semestre de 2006, Amanda Tedesco, Andréia Silva, Carolina Ranzolin, Cláudia Gaiovicz, Lidiana Oliveira, Luciane Loureiro, Madiane Oliveira, Mirta Cibele, Vanessa Campozani e Paola Silva, pela paixão e aprendizado cotidiano de ser docente.

E aos que porventura tenha deixado de citar afirmo que cada um se encontra no meu imaginário de peregrina e agradeço e celebro a presença de todos vocês. O caminho foi percorrido, a viagem concretizada, o propósito alcançado. Foi preciso abandonar muito de mim, e, neste trajeto, o tempo avançou. Nas estradas percorridas por carruagens da minha infância, ocorreram muitas mudanças. O desafio do caminho obrigou-me a rever, nas estradas paralelas, um outro meio de trilhar novos caminhos em um tempo hábil. Carruagens para iniciar e desbravar o desconhecido até perceber os níveis de uma realidade interior que me capacitaram a viajar em um tipo de sistema de trem subterrâneo subjetivo, permitindo-me atravessar o tempo e o espaço, para me conectar com o meu verdadeiro propósito e, ao chegar na estação, ter a consciência da partida e a alegria da chegada, encontrando lá todos vocês.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de supervisão de estágio em Serviço Social e sua relação com o projeto ético-político, na efetivação da competência profissional. Almeja conhecer como se constituiu o processo de supervisão de estágio, a fim de propor estratégias que contribuam para a efetivação da competência profissional nas dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa e, desse modo, reafirmar o significado social da profissão. Busca, ainda, identificar de que modo o processo de supervisão possibilita o exercício da competência e das habilidades previstas no atual projeto profissional, no intuito de fortalecê-las, bem como dar visibilidade a esse processo sob a ótica dos supervisores acadêmicos e de campo e de alunos-estagiários, tendo em vista a atual lógica curricular que norteia a formação profissional. A metodologia utilizada é qualitativa, e a técnica para o exame das informações é a Análise de Conteúdo. O *corpus* de análise constitui-se de documentos, como os artigos publicados sobre a temática nos anais e revistas dos eventos científicos promovidos pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), realizados no período de 1996 a 2004. Envolve também depoimentos de docentes do Serviço Social e grupos focais com os assistentes sociais-supervisores de campo e os discentes. Nessa dimensão teórico-metodológica, supervisão de estágio em Serviço Social é instância que articula e dá visibilidade para as inter-relações entre instituições, sujeitos e outras áreas de saberes e para as dimensões ético-política e teórico-metodológica, como requisito à técnico-operativa, as quais asseguram a competência profissional. É uma construção sociohistórica, instituindo-se como processo que pressupõe ver sobre, não no sentido de superior, mas de modo perspectivado, incorporando a história, as contradições e as superações. Constitui-se em espaço afirmativo de formação e de mediações no processo de formação e de exercício profissional.

Palavras-chave: competência profissional; formação profissional; Serviço Social; supervisão de estágio.

ABSTRACT

This research has the objective of studying the apprenticeship supervision process within Social Service and its relation with the ethic-political project, in the effectuation of profession competence. It aims to know how the apprenticeship supervision process is constituted, as means to propose strategies that contribute for the effectuation of the professional competence in the ethic-political, theoretic-methodological and technical-operational dimensions, and thus, reassure the social meaning of the profession. Also, it seeks to identify in which way the supervision process allows the exercise of competence and the foreseen capabilities in the actual professional project, as a mean to strengthen them, as well as give visibility to this process under the optics of the academics and field supervisors and apprentice-students, looking into the current curriculum logic that drives the professional formation. The used methodology is qualitative, and the technique of information examination is the Content Analysis. The *corpus* of analysis is constituted of documents, such as articles published about the theme in the annals and magazines of the scientific events promoted by the Brazilian Association of Teaching and Research in Social Service (ABEPSS), conducted in the period from 1996 to 2004. It also involves testimonials of Social Service's docents and focal groups with the field social-supervisors assistants and the students. In this theoretic-methodological dimension, the apprenticeship supervision in Social Service is the instance that articulates and gives visibility to the inter-relations among institutions, subjects and other areas of knowledge and for the ethic-political and theoretic-methodological dimensions, as a requirement to the technical-operative, which assure the professional competence. It is a social-historic construction, instituting as a process that presupposes to see over, not in the meaning of superior, but in a perspective way, incorporating the history, the contradictions and the superations. It constitutes into an affirmative space of formation and mediations in the formation and professional exercise processes.

Key-Words: apprenticeship supervision; professional competence; professional formation; Social Service.

RESUMEN

Esta investigación tiene por objeto de estudio el proceso de supervisión de la práctica en Servicio Social y su relación con el proyecto ético-político, en la efectiva realización de la competencia profesional. Busca conocer cómo se constituyó el proceso de supervisión de prácticas con el fin de proponer estrategias que contribuyan para la efectiva realización de la competencia profesional en las dimensiones ético-política, teórico-metodológica y técnico-operativa y, de esa forma, reafirmar el significado social de la profesión. Pretende, también, identificar de qué modo el proceso de supervisión posibilita el ejercicio de la competencia y de las habilidades previstas en el actual proyecto profesional, con la intención de fortalecerlas, así como también de dar visibilidad a ese proceso bajo la óptica de los supervisores académicos y de campo y de alumnos-practicantes, teniendo en cuenta la actual lógica curricular que nordea la formación profesional. La metodología utilizada es cualitativa, y la técnica para el examen de las informaciones es el Análisis de Contenido. El *corpus* de análisis se constituye de documentos, tales como los artículos publicados sobre la temática en los anales y revistas de los eventos científicos promovidos por la Asociación Brasileira de Enseñanza e Investigación en Servicio Social (ABEPSS), realizados en el período de 1996 a 2004. Incluye también testimonios de docentes de Servicio Social y grupos focales con los asistentes sociales-supervisores de campo y los discentes. En esa dimensión teórico-metodológica, supervisión de práctica en Servicio Social es la instancia que articula y da visibilidad para las interrelaciones entre instituciones, sujetos y otras áreas de saberes y para las dimensiones ético-política y teórico-metodológica, como requisito a la técnico-operativa, las cuales aseguran la competencia profesional. Es una construcción social e histórica, instituyéndose como proceso que presupone ver sobre, no en el sentido de superior, sino de modo perspectivado, incorporando la historia, las contradicciones y las superaciones. Se constituye en espacio afirmativo de formación y de mediaciones en el proceso de formación y de ejercicio profesional.

Palabras claves: competencia profesional; formación profesional; Servicio Social; supervisión de prácticas.

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT	9
RESUMEN	10
O PONTO DE PARTIDA: ALINHANDO CAMINHOS E IDÉIAS.....	13
PARTE I - NA ESTRADA DA FORMAÇÃO, O ENCONTRO DE CAMINHOS QUE SE ENTRECRUZAM; NA SUPERVISÃO, A ESCOLHA DO MENOS PERCORRIDO.....	19
1 SUPERVISÃO DE ESTÁGIO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ESTRADA PARA CARRUAGENS.....	20
1.1 Caminhos da supervisão: desafios e exigências na formação profissional.....	21
1.2 Solo da formação para a supervisão: relação de reciprocidade.....	45
2 PENSAR A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO, EIS A QUESTÃO!.....	72
2.1 A genealogia da supervisão de estágio em Serviço Social: ontem e hoje.....	73
2.2 Supervisão acadêmica e supervisão de campo: algumas indagações e tentativas de respostas.....	109
PARTE II - NO DELINEAR DAS IDÉIAS, A BUSCA DE UM NOVO TRAÇADO - A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL.....	126
3 A SUPERVISÃO EM RELEVO: CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	127
3.1 Cartografia da metodologia.....	128
3.2 Articulação investigativa.....	139
4 TRAVESSIA: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CONCEPÇÃO DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO.....	150
4.1 Espaço de mediações entre formação e exercício profissional.....	151
4.2 Espaço afirmativo de formação.....	163
5 COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: DIMENSÕES DO PROCESSO DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO.....	182
5.1 Dimensão ético-política: desafios e reafirmação de compromissos.....	183
5.2 Dimensão teórico-metodológica: alicerce em construção.....	192
5.3 Dimensão técnico-operativa: espaço de operacionalização do conhecimento e da ética.....	201
O PONTO DE CHEGADA É O MESMO DA PARTIDA: A PLATAFORMA DA SUPERVISÃO	221
REFERÊNCIAS	229

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário aplicado aos docentes do Serviço Social.....	257
Apêndice B - Modelo de carta-convite enviada para os docentes do Serviço Social.....	258
Apêndice C - Modelo de carta-convite enviada para os discentes do Serviço Social.....	259
Apêndice D - Modelo de carta-convite enviada para os Assistentes Sociais.....	260
Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	261
Apêndice F - Triangulação das Informações da Pesquisa: a supervisão de estágio em Serviço Social.....	262

O PONTO DE PARTIDA: ALINHANDO CAMINHOS E IDÉIAS

O momento que vivemos é um momento pleno de desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar sonhos e concretizá-los dia a dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários.

Marilda Yamamoto (1998)

A motivação para investigar a supervisão de estágio em Serviço Social nasce da vivência de educadora e abriga-se no exercício cotidiano desse ofício, ao supervisionar alunos em estágio curricular em Serviço Social. Atividade esta que tem sido realizada desde 1990, inicialmente, na Universidade de Caxias do Sul e, atualmente, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, lugares que guardo no lado esquerdo do peito, onde aprendi e venho aprendendo, dia após dia, o gesto educativo de ensinar. Experiência de grande relevância para o docente, para o estagiário, para os assistentes sociais de campo. Sujeitos que trazem ao debate a questão da supervisão de estágio, que exige atenção e análise, especialmente em função das atuais exigências em ritmo acelerado do ensino superior e da formação em Serviço Social.

Nessa trajetória, buscando infinitas formas de encontrar-me em caminhos multipovoados pelo exercício profissional, percorri a militância em uma organização profissional voltada para o ensino e a pesquisa — a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) —, mobilizando-me para as questões políticas que envolvem o tratamento dessas dimensões. Esse aprendizado oportunizou ampliar e aprofundar as discussões sobre a formação profissional e a convivência com essas diversas e diferenciadas situações fortaleceram o propósito e a necessidade deste estudo.

Nesse exercício político, permeado de relações de poder e de saber, presenciei e participei de diversas formas de respostas profissionais, buscadas coletivamente pelos assistentes sociais, tendo como parâmetro o projeto ético-político. Projeto este pautado no reconhecimento da liberdade como um valor ético central — a liberdade concebida historicamente, como probabilidade de escolher entre alternativas concretas; daí o

compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais e de seus direitos. Especificar essas dimensões articuladas entre si significa dar materialidade ao projeto de profissão quanto à qualificação da intervenção do assistente social: dimensão da produção do conhecimento no interior do Serviço Social e as dimensões político-organizativa e jurídico-política da profissão. Procedimentos traduzidos nas produções afinadas com tendências teórico-críticas do pensamento social.

Tecer esse projeto permanentemente, quanto aos compromissos e princípios, com instâncias como o conjunto Conselho Federal de Serviço Social/Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS), a ABEPSS e as demais associações político-profissionais, o movimento estudantil representado pelos centros e diretórios acadêmicos das escolas de Serviço Social e pela Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (Enesso), torna-se essencial à esfera jurídico-política e institucional da profissão, que envolve um conjunto de leis e resoluções, documentos e textos construídos e legitimados pela categoria profissional, como o Código de Ética Profissional (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei — nº. 8.662/93) e as Diretrizes Curriculares (1996), que exigem a realimentação pelas discussões e no exercício cotidiano.

Sustentar sonhos e concretizá-los, dia a dia, no horizonte, como convida Iamamoto, é dar concretude a essa busca de qualificação na docência, trilhando caminhos de pesquisadora, nos quais se desvela a intenção de examinar se a formação em Serviço Social tem garantido a efetivação da competência profissional. Parte-se do pressuposto de que **a supervisão de estágio em Serviço Social encontra, nas Diretrizes Curriculares (DCs) a possibilidade de romper com o pensamento conservador e, desse modo, contribuir para a efetivação da competência profissional no processo de formação.** Isso me instiga profundamente, à medida que a supervisão de estágio é uma das instâncias da formação profissional, parte da história da profissão e de grande relevância para o aprendizado do aluno no exercício das atribuições requeridas aos assistentes sociais. Para relacioná-la com a formação e as transformações ocorridas no ensino superior e no Serviço Social, será necessário construir articulações, vinculando-a ao conjunto dos componentes curriculares das Diretrizes de 1996, ao dar-se materialidade ao projeto ético-político.

Nessa perspectiva histórica e nessa tessitura com o projeto ético-político, buscam-se subsídios a este estudo, interrogando como se constitui o processo de supervisão de estágio

em Serviço Social, de modo contribuir para a efetivação da competência profissional preconizada pelas DCs? Para responder a esse problema, é necessário articular supervisão de estágio, formação e exercício profissional, identificando conexões e alterações entre as partes e o sentido de cada parte e do todo. A totalidade concreta não é um todo dado, mas um movimento de autocriação permanente, o que implica a historicização dos fenômenos que a compõem expressando a “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual, ou do qual, um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido [...]” (KOSIK, 2002, p. 44).

Assim, uma das intencionalidades, ao realizar esta tese, é a de torná-la acessível aos sujeitos envolvidos nesse percurso formativo — estrada longa e sem fim —, professores, discentes, assistentes sociais, supervisores de campo e acadêmicos, inspirando-os a pensar sobre o projeto político-profissional e, nele, a supervisão de estágio. A metáfora na qual me apoiei durante a exposição deste estudo, poderosa forma de comunicação pelo seu poder de fazer analogias com histórias que levam as mensagens que se quer partilhar, foi buscada como recurso de linguagem utilizado para dar leveza ao texto e vida às palavras, pela formalidade que trabalhos desse porte exigem. A linguagem escrita é mais do que comunicação, ela produz novos sentidos, para quem escreve e para quem lê. Desse modo, a intenção é a de estimular a leitura e o pensamento do leitor quanto às conexões que esse tema infere, pela sua complexidade e pela importância no processo de formação do Assistente Social. **Ao alinhar essas primeiras idéias**, reporto-me a uma passagem do livro **Código da Vinci**, em que Langdon fala para Sophie que, por ter passado a vida explorando a interconexão oculta entre emblemas e ideologias aparentemente díspares, costumava ensinar a seus alunos de simbologia que via o mundo como uma teia de histórias e eventos profundamente entrelaçados, “[...] as conexões podem ser invisíveis, mas estão sempre presentes, enterradas logo abaixo da superfície [...]” (BROW, 2004, p. 13).

Para compor o título deste trabalho, **Pensar a supervisão de estágio em Serviço Social: ser ou não ser, eis a questão!**, busco respaldo no dramaturgo inglês Shakespeare, ao escrever a peça **Hamlet**, quando criou a célebre frase “Ser ou não ser, eis a questão!”. A genialidade desse mestre da literatura mostra-se atual, por colocar a espécie humana sujeita a uma infundável lista de novas indagações. Expressão que serve de fio condutor e ilustra as inquietações sobre a compreensão do tema investigado, que carrega em seu processo a tensão

contínua de traços conservadores e emancipatórios, revelando as contradições entre o **ser ou não ser** da supervisão, no processo de formação profissional.

A questão é desafiadora para todos que trabalham com processos educativos. Na formação em Serviço Social, isso não é diferente, a realidade social exige reflexões contínuas dos assistentes sociais sobre como formar profissionais conscientes, competentes, críticos e propositivos em suas intervenções, face às diversas expressões da questão social, matéria prima do trabalho do assistente social.

Essa relação conduziu a caminhos que, ao serem objetivados, orientaram, como se fossem bússolas que conduziram a realização do estudo. O desenho de sua exposição projetase como que se fosse uma estrada, cujo percurso resulta em cinco paradas, referentes aos capítulos propriamente ditos. Busca-se, inicialmente, **Na estrada da formação, o encontro de caminhos que se entrecruzam; na supervisão, a escolha do menos percorrido**. Contextualizam-se, na primeira parada, **Supervisão de estágio e formação profissional: uma estrada para carruagens**, as exigências e os desafios contemporâneos que se impõem cotidianamente na formação em Serviço Social, na sua interface com o projeto político-profissional, e o rebatimento na supervisão de estágio. A expressão “estrada para carruagens”, utilizada por Sennett (2004), designa, originalmente, carreira e, contemporaneamente, significa trabalho. Tomei-a emprestada, articulando história e o tema investigado — profissão, formação, supervisão —, inspirando-me a dar largada aos conteúdos dessa primeira parte do trabalho, a fundamentação teórica. O solo que alicerça a passagem das carruagens é mais do que superfície de uma estrada, é a base, e, nesse sentido, apresentam-se os elementos que constituem essa incursão teórica, trabalho, consciência, pensamento, linguagem, postura pedagógica e competência, na medida em que esses conceitos alimentam o solo da supervisão na relação de reciprocidade com a formação. Essa articulação entre as categorias teóricas formação, supervisão e competências foi necessária para decifrar o que se encontra na contramão do projeto político profissional e também para fundamentar esta pesquisa. Ficou, nessa parada, o delineamento de que os espaços de formação estão, hoje, especialmente focalizados na consecução do lucro e da concentração de poder, tendo como exigência e desafio um perfil profissional crítico, atento às armadilhas desse contexto. E, nesse sentido, parece que os sujeitos, no período de formação, se tornam reféns das normas e regras estabelecidas pelo mercado de trabalho, constituindo-se como uma requisição e um desafio na Formação em Serviço Social.

Na segunda parada, **Pensar a supervisão de estágio, eis a questão!**, realiza-se um mergulho na supervisão, em suas particularidades, em sua genealogia, em uma perspectiva histórica e processual, desde o contexto das Diretrizes Curriculares de 1996. Discorrem-se e recuperam-se, então, a história, os movimentos e os diferentes momentos que a supervisão de estágio perpassa no curso da formação do assistente social. Destacam-se as concepções e a natureza, especialmente, os discursos produzidos sobre o tema, no Serviço Social, até a primeira metade da década de 90, ponto de reflexão que possibilita conhecer o conjunto de fenômenos que desencadearam essas novas exigências e os desafios do processo de supervisão. Contudo o que instiga a desvendar o processo de supervisão não é sua gênese (formação), mas buscar elementos para entendê-la contemporaneamente. Busca-se a compreensão do que envolve o atual processo de supervisão, objetivando dar mais visibilidade ao que ainda pouco se produz sobre supervisão acadêmica e supervisão de campo, levantando algumas indagações e tentativas de respostas e considerando, para tanto, as elaborações teóricas produzidas sobre esse tema no decorrer de sua história.

Assim, está, No delinear das idéias, a busca de um novo traçado: a supervisão de estágio na formação em Serviço Social. Na terceira parada, descortina-se o processo metodológico da pesquisa — A supervisão em relevo: construção de estratégias de investigação —, no qual é exposta a cartografia da metodologia. Nesse lugar, enfoca-se, em linhas gerais, o método, bússola e ancoragem para esta investigação. A seguir, apresentam-se o objeto de pesquisa, o problema, os objetivos, as questões norteadoras, os instrumentos, as técnicas, os sujeitos da pesquisa e as fontes utilizadas. Descrevem-se os níveis de abordagem empregados, que se constituem nas sucessivas aproximações ao objeto de estudo e na utilização da técnica de triangulação, na identificação dos elementos comuns no conjunto de informações obtidas em relação ao tema. A coleta e a análise dos dados seguiram os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa: leitura exaustiva dos dados destacando aspectos relevantes para o conhecimento do objeto e construção de categorias para, por fim, estabelecer articulações com a fundamentação teórica utilizada.

No fascinante percurso e no intenso exercício de alinhar, por escrito, essas idéias, informações e relações, realizam-se, na quarta e na quinta parada, a análise e a interpretação das informações fornecidas pelos sujeitos desta pesquisa. A arquitetura do quarto capítulo compõe **A travessia: elementos constitutivos da concepção de supervisão de estágio**, onde são enfocadas as subcategorias empíricas emergidas do estudo, cuja análise e interpretação se

entrecruzam, para dar ênfase às duas categorias: espaço de mediações entre formação e exercício profissional e espaço afirmativo de formação. Essas categorias respondem a uma das questões norteadoras da pesquisa e, conseqüentemente, a uma parte do problema, pois a concepção é um dos elementos que compõem o processo de supervisão.

Desse modo, prosseguindo e dando concretude ao percurso das análises e interpretações, a quinta parada — **Competência profissional: dimensões do processo de supervisão de estágio** —, moldura as subcategorias e as categorias empíricas, respondendo, assim, as demais perguntas que compõem as questões norteadoras e abarcam o problema da pesquisa. Dessa maneira, o processo de supervisão compõe-se de concepção e de ações circunscritas pela competência profissional. As categorias empíricas que dão visibilidade a essas dimensões estão evidenciadas nos subcapítulos — **Dimensão ético-política: desafios e reafirmação de compromissos, Dimensão teórico-metodológica: alicerce em construção e Dimensão técnico-operativa: espaço de operacionalização do conhecimento e da ética**. Apresentam-se, nesse capítulo, didaticamente separadas, as três dimensões, ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, mas, muitas vezes, elas aparecem como de fato são, intrinsecamente articuladas.

Finalizando, chega-se à última parada: as conclusões — **O ponto de chegada é o mesmo da partida: a plataforma da supervisão** —, em que, a partir do estudo e do processamento do material teórico e empírico, alinham-se os resultados sobre o que se evidencia acerca da supervisão após a implantação das Diretrizes Curriculares. Retomam-se o pressuposto, o conjunto de perguntas e o problema, construindo, assim, a minha tese. São tecidas, ainda, algumas sugestões, na expectativa que esse percurso seja ainda muito trilhado, mas não de maneira solitária, como a própria pesquisa mostrou. Sendo, assim, **o ponto de partida: alinhando caminhos e idéias**, anuncia e busca dar passagem ao leitor para novos alinhamentos e entrecruzamentos de idéias, opiniões e convicções que o tema suscita.

Parte I

**NA ESTRADA DA FORMAÇÃO, O ENCONTRO DE
CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM;
NA SUPERVISÃO,
A ESCOLHA DO MENOS PERCORRIDO**

1 SUPERVISÃO DE ESTÁGIO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ESTRADA PARA CARRUAGENS

O tempo é minha matéria, o tempo presente, presente a
vida presente...

Carlos Drumond de Andrade (1983)

A metáfora que se utiliza para dar título a este capítulo é inspirada em Sennett (2004), que faz referência às estradas percorridas pelas antigas carruagens. Assim como elas, o homem percorre estradas que dão origem à carreira profissional. Elas resultam da transformação da natureza pela mão do homem, e, desse modo, destaca-se que as estradas não se encontram prontas, nem mesmo aquelas rudimentares. Uma estrada é uma via de comunicação terrestre, constituída por uma superfície alisada ou, de alguma forma, preparada para facilitar o transporte. A construção de estradas é tão antiga quanto o início da vida em cidades que necessitavam de um meio de comunicação entre si. Dentre os exemplos mais famosos, contam-se as estradas romanas, como a Via Apia, feitas com tanta qualidade que algumas delas continuam a ser utilizadas ainda hoje.

Isso requer pensar sobre os demais elementos necessários para a construção das estradas, ainda mais quando elas são caminhos para carruagens, considerando que transportavam pessoas a um determinado destino. As que povoaram as estórias da minha infância eram carruagens que, mesmo em situações de aventura, se organizavam e visavam atingir objetivos, daí a relação com a carreira profissional. Sendo assim, toma-se como empréstimo, essa metáfora, que poderá ilustrar, com propriedade, os desafios do professor supervisor na atividade de supervisão e na formação do aluno de Serviço Social.

Considerando a idéia de que a supervisão de estágio em Serviço Social é um dos elementos constituintes da formação profissional, estabelece-se a relação de reciprocidade entre ambas. Destaca-se, pois, que essa idéia encaminha à reflexão sobre qual solo, quais elementos da formação dão sustentação ao processo de supervisão de estágio em Serviço Social. Isso estabelece a analogia, pois o solo que dá sustentação para a passagem das carruagens é mais do que superfície de uma estrada, dá consistência, é a base, é a

fundamentação para concretizar o objetivo estabelecido. Arquitetonicamente, constitui-se de camadas de resistência, de drenagem e de acabamento. A primeira é composta por argila e areia e dá a sustentação; a segunda, que é de brita graduada, serve para drenar os efeitos promovidos pela chuva, buscando protegê-la da erosão, o que possibilita manter em condições a superfície arenosa ou asfaltada.

A metáfora do solo reforça-se na composição com camadas sobrepostas e interligadas. Na formação, as camadas estão interligadas através do movimento entre a particularidade e a totalidade, constituindo uma síntese de múltiplas relações. Em relação ao objeto em estudo, contextualizam-se, neste capítulo, os elementos que constituem o solo da formação profissional, considerando que ele deverá oferecer sustentabilidade ao processo de supervisão de estágio, mantendo-se em relação de reciprocidade. A teoria e a práxis são constituídas pelos elementos que alicerçam o saber-fazer profissional, os quais se articulam entre a concepção de formação e a de exercício, almejando as competências profissionais exigidas e referendadas pelas atuais Diretrizes Curriculares. A dimensão pedagógica articula-se em elementos teórico-metodológicos e históricos, no enfrentamento do processo teoria/realidade, na “[...] passagem de conceitos gerais, de alto nível de abstração, para situações históricas específicas, apreendendo suas determinações particulares, suas expressões singulares não repetíveis” (IAMAMOTO, 1994b, p. 204). Assim, a supervisão de estágio em Serviço Social é instância que favorece o trânsito do singular ao universal, dando ênfase à intervenção que particulariza o Serviço Social no âmbito das relações sociais.

1.1 Caminhos da supervisão: desafios e exigências na formação profissional

Essa ênfase na flexibilidade está mudando o próprio significado do trabalho, e também as palavras que empregamos para ele. “Carreira”, por exemplo, significava originalmente na língua inglesa, uma estrada para carruagens, e, como acabou sendo aplicada ao trabalho, um canal para as atividades econômicas de alguém durante a vida inteira.

Richard Sennett (2004).

A expressão “carreira” também remete ao sentido que se atribui ao percurso da formação no ensino superior, uma vez que ele exige tempo para transformar informações em conhecimento, espaços para desenvolver competências e habilidades, investimento econômico e pessoal, seqüência e freqüência de atividades, enfrentamento de desafios. Enfim, o leque de componentes de uma carreira profissional envolve determinado modo de viver, de pensar e de conceber uma profissão, pois a formação se institui e é instituída no âmbito das relações sociais.

Esse processo exige o conhecimento do objeto em estudo através de um caminho de ida, que começa no real. Por meio do pensamento e da análise, vão-se construindo abstrações, categorias que dizem respeito a aspectos do real, dos complexos que o constituem e de suas determinações. O caminho de ida e de volta concretiza-se pelo trânsito entre o abstrato e o concreto. O tema da supervisão revela um claro-escuro, no dizer de Kosik (2002), que instiga a refletir sobre o lugar da supervisão de estágio na formação dos assistentes sociais, aparecendo historicamente como espaço privilegiado, por lidar diretamente com a ação profissional que deverá “dar conta da formação”, e o lugar empobrecido da formação, aquele menos qualificado, ocupado com questões secundárias, por trabalhar cotidianamente no mundo da ação, ou da “[...] prática, agindo e padecendo, faces opostas da mesma moeda” (ARENDR, 2003, p. 203).

Ação é expressão utilizada por Arendt (2003) para designar, paralelamente a labor e trabalho, as três atividades humanas fundamentais para expressar a vida ativa. Isso implica desenvolvimento do processo pedagógico da supervisão de estágio, compreensão do termo ação, comumente usado pelos supervisores-docentes, alunos e supervisores-assistentes sociais para decifrar o saber-fazer profissional. Essa expressão tem um significado que não se restringe apenas à sua semântica, mas carrega historicamente sentidos e intencionalidades no processo de trabalho do assistente social.

Leontiev, ao estudar o desenvolvimento do psiquismo, mostra que **ação** se diferencia de **atividade**, chamando de ações “[...] aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem” (LEONTIEV, 1978, p.77). O autor traz como exemplo a caça. Designa a caçada como a atividade do batedor, e o fato de levantar a caça é sua ação. Segundo ele, a decomposição de uma ação supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo-objetivo da ação e o seu objeto. Senão, a

ação é vazia de sentido para o sujeito. Desse modo, é evidente que sua ação só é possível, se ele relacionar os nexos entre o resultado antecipadamente previsto da ação que realiza pessoalmente e o resultado final do processo da caçada completa, isto é, da agressão ao animal em fuga, a sua mortandade e, por fim, sua ingestão. Portanto, está-se perante a uma relação, uma ligação que condiciona a orientação da atividade. “Ela cria-se no seio de uma atividade humana coletiva e não poderia existir fora dela” (LEONTIEV, 1978, p. 79).

Atividade, do ponto de vista da mera utilidade, parece fazer sentido no processo de formação profissional, face aos novos horizontes que se anunciam, para legitimar “[...] as propostas neoliberais de desmantelar o setor público e de transformar a educação num negócio submetido à lógica do mercado” (CATTANI, 2002, p. 54), evidenciando-se a necessidade de um estado de alerta para acompanhar esse campo do conhecimento, em especial, as profissões que, por sua natureza, são eminentemente interventivas. Esse propósito caracteriza-se como expressão de resistência a qualquer modelo que se anuncie como mercantilista, reprodutor e conservador quanto a formação profissional.

As transformações econômicas que atingiram o mundo de forma global impulsionaram novas e promissoras carreiras, principalmente as profissões que envolvem inovações tecnológicas e áreas de inteligência e conhecimento. O Censo da Educação Superior de 2004 aponta, em relação aos tipos de cursos mais procurados nas instituições públicas e particulares. Os cinco cursos mais procurados foram: Administração, com 620.718 alunos matriculados; Direito, com 533.317; Pedagogia, com 388.350; Engenharia, com 247.478; e Letras, com 194.319. Ao todo, foram registrados 18.644 cursos superiores¹ em 2004, dos quais 66,3% são privados (BRASIL, Ministério da Educação, 2006).

¹ No Rio Grande do Sul, existem 98 instituições que oferecem cursos superiores, sendo cinco públicas e 93 particulares. Dentre elas, destacam-se algumas com seus respectivos números de cursos, tais como: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 50 cursos; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com 51; Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com 52; Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), com 50; Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), com 75; e Faculdades Porto Alegrense (Fapa), com 07. A Ulbra, por exemplo, na área de graduação tecnológica, oferece cursos rápidos, com duração de quatro semestres, como: *Design* de Jóias, cuja formação visa a um profissional capaz de aprimorar o projeto de concepção da jóia, pelo uso do *design* como fator competitivo; *Design* de Embalagens, que forma profissional habilitado a projetar embalagens, tanto em sua concepção visual como em sua estrutura, levando em consideração o produto embalado, suas formas de ênfase, distribuição no ponto de venda; Estética e Cosmetologia, habilitando profissionais para atuarem nos segmentos de estética e beleza, qualificando-os com embasamento teórico-prático para o uso correto das técnicas, equipamentos e produtos cosméticos, desenvolvendo ainda habilidades para gestão de empreendimentos na área de estética. Na Fapa, com número reduzido de cursos, todos têm duração de oito semestres, oferecendo, administração, ciências contábeis, ciências, matemática, letras, normal superior, pedagogia e história.

O Brasil tem um dos mais acelerados processos de privatização do ensino superior do mundo, resultando em instituições dos mais variados níveis. Em alguns pontos, essas instituições ainda são deficientes em relação às universidades públicas. Um desses pontos é o pouco investimento na área de pesquisa, principalmente das instituições particulares menores, que não manifestam interesse, porque o custo é alto e não traz lucro.

Nessa perspectiva, pensar as exigências e os desafios contemporâneos à formação profissional demanda, necessariamente, refletir sobre as formas reificadas, que vêm marcando a realidade do ensino superior e da universidade no Brasil, como instâncias legitimadoras desse processo. Implica, também, debater as atribuições e o significado da profissão de Serviço Social, frente às forças sociais presentes na sociedade, como atividade inscrita na divisão social do trabalho. Isso supõe, então, estabelecer uma estreita articulação entre exercício e formação profissional. A profissão é uma atividade historicamente determinada pelo modo como se organiza a sociedade e, ao mesmo tempo, pelo resultado do desempenho da categoria profissional, isto é, do posicionamento e de respostas oferecidos por ela às demandas sociais dos distintos grupos e classes sociais.

A sociedade defronta-se com constantes transformações paradigmáticas, dentre as quais destacam-se as da organização do mundo do trabalho, bem como as formas de acesso ao conhecimento. A investigação sobre a supervisão de estágio na formação em Serviço Social, abordada na segunda parte deste trabalho, tem como propósito desvendar mediações para o processo de aprendizagem acadêmico-profissional, uma vez que a supervisão é parte integrante da formação. Depreende-se, por essas considerações, que estudar a formação e a sua multidimensionalidade sugere novas maneiras de pensar diante do contexto educacional. Tais maneiras devem transcender a lógica comportamental e a evolutiva, como algo relacionado “ao ser que deveio”². Deve-se lembrar aqui, nesse sentido, que uma característica universal da formação, seguindo as idéias de Hegel, apresentadas por Gadamer (2002, p. 56) é “[...] manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais”. Destaca-se a contemporaneidade dessa afirmação, sendo que ela vem privilegiar o respeito à diversidade e à pluralidade.

² Relaciona-se ao novo, ao inusitado, para outros pontos de vista mais universais. A formação existe, em sentido universal, para a medida e para a distância com relação a si mesmo, sendo, por isso, uma elevação por sobre si mesmo, para a universalidade. Ver a si mesmo e a seus fins privados significa vê-los como os outros os vêem. Não se determina algo particular a partir de algo universal, não se pode comprovar nada por coação. Os pontos de vista universais a que se mantém aberto o formado não são para ele um padrão fixo, que tenha validade, mas fazem-se presentes ante ele apenas como ponto de vista de possíveis outros.

Nessa perspectiva, a formação não é só a maneira humana de aperfeiçoar aptidões e faculdades, mas também um fenômeno, para além da idéia de *Bildung*³, ou seja, “[...] o relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é” (NIETZSCHE, 1971, p. 52). Assim, a formação irá caracterizar-se não só como uma propriedade conferida pelo sistema educativo aos sujeitos sociais, mas como uma relação social que articula várias dimensões advindas das transformações e exigências do mundo e do mercado de trabalho.

Requisita, nesse sentido, ao acadêmico e ao profissional, a especificação e o entendimento dos princípios e valores que envolvem o saber-fazer profissional, quando de sua utilização no mercado de trabalho. É por essa dimensão que se compreende a relevância da concepção de formação profissional para o Assistente Social, que se configura como:

[...] um amplo processo determinado socialmente no conjunto mais geral de uma dada formação social e, particularmente, no contexto contraditório da Universidade — espaço institucional onde se concretiza a formação básica do profissional. É um projeto que abrange em sua estrutura a formação acadêmica (graduação e pós-graduação), a capacitação continuada, a prática interventiva e organizativa do assistente social e a pesquisa, traduzindo uma determinada direção social expressa pelo vínculo a uma perspectiva de sociedade (CARDOSO, 2000, p. 204).

Pensar a supervisão de estágio pelas suas relações e seus processos é um desafio. Isso implica pensar dialeticamente o seu fazer pedagógico, o que inclui a postura investigativa diante dos elementos novos que emergem à universidade, voltados à formação. Isso dá acessibilidade a aluno e supervisores, para participarem do processo de objetivação e apropriação do conhecimento da realidade.

Sob esse ponto de vista, a supervisão como processo, articula exercício e formação, uma vez que ela está vinculada à atividade concreta de estágio. Entende-se que essa atividade

³ Formação (*Bildung*) refere-se à palavra ‘imagem’ (*bild*). “O conceito de forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade com a qual a palavra imagem ‘Bild’ abrange ao mesmo tempo ‘cópia’ (*Nachbild*) e ‘modelo’ (*Vorbild*)”. Corresponde a uma freqüente transferência do devir para o ser, o fato de que a formação (*bildung*) (assim como a palavra *formatio* em nossos dias) designa mais o resultado do processo de devir do que o próprio processo. A transferência, aqui, é bastante compreensível, porque o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação. Por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento” (GADAMER, 2002, p. 49-50).

permite ao acadêmico transformar o que aprendeu em posturas, produtos, serviços ou informações. Desse modo, no final do processo, são os usuários do Serviço Social que passam a encontrar, no atendimento qualificado nas instituições, o justo acesso aos direitos sociais e a garantia dos direitos humanos.

Isso impõe pensar e buscar cotidianamente novas alternativas de atuação. Uma das requisições na formação do ensino superior é a criação de estratégias de enfrentamento a grandes transformações, decorrentes, por exemplo, das atuais regras do mercado, “[...] tanto como campo privilegiado da acumulação, quanto como no intento de fazer da Universidade, esvaziada de seu papel de produtora de conhecimento, uma emissora de certificados” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2004a, p. 346), alterando, assim, o caráter da universidade do de instituição social, marca essencial da docência: a formação.

Um dos desafios, no processo de supervisão, impostos aos supervisores docentes, de campo e aos alunos é a visualização da lógica mercantilizada e empresarial impressa no trabalho que é executado na universidade brasileira. Uma lógica que estimula a privatização dos serviços e voltada a pensar o ensino superior segundo critérios do mundo empresarial, ou seja, válidos para quaisquer tipos de investimentos, na perspectiva do “custo/benefício, eficácia/inoperância e produtividade” (IAMAMOTO, 2000, p. 40).

A universidade, por sua vez, ao adaptar-se às exigências do mundo atual, atenderá a essa rede “móvel, instável”, por ser concebida como entidade administrativa, regida por idéias de gestão, de planejamento, de previsão, de controle e de êxito, não questionando, assim, segundo Chauí (2003), “sua existência e sua função social”. A visão organizacional das instituições de ensino superior produziu “Le naufrage de l’université”, situação que foi denominada como “universidade operacional” (CHAUÍ, 2003). Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pelas particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações, que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

Diante dessa realidade, considerando a supervisão numa perspectiva de formação (e não só de informação), tanto os que trabalham e estudam quanto os que procuram pensá-la de forma crítica têm a responsabilidade intelectual e política de analisar o grau de complexidade dessa mediação entre formação e exercício profissional. Esse debate revela que é necessário entender melhor as estratégias utilizadas para a formação do ensino superior, para não isolar, hierarquizar ou subalternizar a supervisão, uma vez que, diante das pesquisas apresentadas no IX Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (Enpess), revela

[...] distanciamento entre professores e profissionais supervisores, Unidades de Ensino e Instituições e campos de estágio, como produto de uma percepção ainda fragmentada da relação ensino, pesquisa e extensão e de uma concepção dicotômica entre teoria e prática; isolamento entre os campos de estágio e desarticulação entre estes e as disciplinas; 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 no trato da questão da social, além de certo desconhecimento da legislação que fundamenta o fazer profissional; ativismo como realidade presente nos campos de estágio, reduzindo, por vezes, o estágio a mero momento de execução de tarefas, destituídos de componentes teórico-investigativos, em que a questão da instrumentalidade parece divorciada do aspecto teórico-metodológico do Serviço Social (RAMOS et al., 2004, p. 4-5).

Diante disso, há exigência de pensar o processo de supervisão articulado a um plano de formação que considere o projeto político de educação superior e, desse modo, de confirmar a proposição que a ABEPSS (2004a, p. 346) faz de que o trabalho deve estar “[...] referenciado na criatividade humana para a satisfação de suas necessidades e precisa assegurar a todos a liberdade de viver com dignidade, sob a égide da democracia”.

Por tudo isso, identifica-se a educação como prática social, como “[...] atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesmo forma específica de relação social” (FRIGOTTO, 1999, p. 30). Entretanto a educação, como espaço específico porém não exclusivo de formação, ao configurar-se como “[...] política pública e direito do cidadão, padece igualmente das orientações reducionistas e privatizadoras que assolam as demais políticas públicas [...]” (IAMAMOTO, 2000, p. 82). Assim, o desafio permanente é o de decifrar o que está por trás dessas orientações, que, à primeira vista, parecem claras, cuja dimensão obscura entrelaça-se a esse “[...] mundo da pseudoconcreticidade, que é um claro-escuro de verdade e engano” (KOSIK, 2002, p.15).

Essa afirmação de Kosic reporta para o cotidiano da supervisão de estágio nas questões referentes à problematização do conhecimento dos alunos, no espaço socioinstitucional no qual eles estão inseridos. Para tanto, é necessário que o aluno faça o percurso para desvelar a “pseudoconcreticidade” do real, desvendando as contradições que, pela negação, provocam tanto uma ruptura quanto uma continuidade do pensamento de senso comum como o de pensamento crítico do acadêmico. Essa relação pode ser exemplificada pela fala de uma aluna, à medida que ela vai se aproximando e se apropriando do conhecimento nesse processo de relação de fazer-se humano, através do trabalho:

O saber-fazer numa instituição na qual eu faço estágio é interessante porque é uma instituição voltada para o jurídico e nós, nesse projeto de intervenção em sala de espera, apresentamos um Serviço Social que já atua há 11 anos e não tem visibilidade nessa instituição. Então, quando falamos em saber-fazer, penso em saber ouvir, que é muito importante em nossa profissão; saber ser — porque não há como desatrelar sentimento de qualquer outra coisa, porque o sentimento é inerente, está dentro de nós. O que a gente tem que saber separa, [...] é o senso comum, o pieguismo e, sim, encarar as demandas que nos trazem como problematizações e tentar realmente objetivar, ter uma intencionalidade naquilo que está fazendo conforme os recursos ali disponíveis. Então, saber fazer, em minha opinião, o estágio na instituição “S”, é apresentar uma profissão que é nova naquele espaço, que não tem visibilidade. E, quando eu começo a explicar, aquelas pessoas começam a interagir comigo e a questionar. E eu sei que aquele um pouco de informação que eu estou dando ali, facilita acesso para muitas pessoas que não têm acesso à informação, [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2005, p.48).

De acordo com sua interpretação, a aluna identifica que a atuação do Serviço Social tem se dado muito no plano do **claro** e do **escuro**. A significação do **claro** é representada pela presença do Serviço Social naquela instituição, enquanto o **escuro** está na significação de que, apesar de estar presente há 11 anos, aos olhos da aluna, não teria visibilidade. A fala também pode revelar a expressão da **pseudoconcreticidade** do real, uma vez que ela não argumentou no que se constituíam a visibilidade e a não-visibilidade.

Um dos desafios na operacionalização da supervisão é dar visibilidade aos processos sociais contemporâneos, que são apresentados cotidianamente de forma difusa e de sentido ambíguo, pois os fenômenos aparecem de forma parcial, superficial, fetichizados, dando a falsa idéia de serem verdadeiros. Neste mundo, o sujeito dos processos educativos é o aluno com suas múltiplas e históricas necessidades de ordem material, afetivas, políticas e éticas, e o qual, pela necessidade e pelo desejo, poderá alterar de forma coletiva o que está instituído.

Dessa forma, uma das respostas a esse desafio é justamente decifrar em que condições se estabelecem as relações entre os processos de formação e de supervisão, articulados e conectados à concepção de sociedade-educação-formação-supervisão, condições estas nas quais a formação não seja subordinada às leis do mercado, à sua adequabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de “adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição” (FRIGOTTO, 1999, p.31).

O processo de supervisão de estágio, ao se vincular à formação em Serviço Social, não pode ser reduzido à mera preparação de tarefas, ação atrelada à burocracia, aos ditames mecânicos, rotineiros e essencialmente técnicos. Da mesma forma, a formação profissional aqui requerida não se reduz à oferta de disciplinas que propiciem uma titulação ao assistente social para responder a uma condição para sua inserção no mercado de trabalho. A construção de uma profissão não pode ser confundida com a preparação para o emprego, uma vez que o trabalho do assistente social não se limita à realização de um leque de tarefas — as mais diversas — ao cumprimento de atividades preestabelecidas. Supõe um sólido suporte teórico-metodológico e técnico-político para propor, executar e para negociar projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais.

A supervisão, atrelada à formação numa dimensão de qualificação humana, diz respeito ao desenvolvimento das condições físicas, teóricas, afetivas, estéticas, políticas e éticas dos alunos, capaz de alargar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu processo histórico. Entretanto, submetendo a essa dimensão de qualificação o ensino e a pesquisa, aos modos de gestão das universidades, não mais se reconhece a educação como direito de cidadania, mas como um mercado, em que se transacionam a mercadoria conhecimento e a mercadoria ensino. Sendo assim, está, pois, no “[...] plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana” (FRIGOTTO, 1999, p. 32).

Essa idéia, segundo Cardoso (2001), vai se disseminando por todo o tecido social e transforma tudo em mercadoria. Na verdade, o que se percebe, então, é a instalação da “[...] cultura-mercadoria que se torna espetáculo e desse modo é esterilizada naquilo que lhe é essencial, que não é mercantilizável: seu potencial crítico criador e contestador [...]”

(CARDOSO, 2001, p. 7). Parece importante afirmar que esse uso indiscriminado da lógica mercantilista vai se instituindo como um escudo, para cortar, em sua raiz, projetos que lhe sejam contrários. Em contrapartida, um dos desafios em oposição a essa lógica está no atual projeto ético-político do Serviço Social, que se vincula a um projeto de transformação da sociedade, pela própria exigência que a dimensão política da intervenção profissional impõe nos singulares cotidianos de trabalho. Essa dimensão política, que Yamamoto (1994b, p.122) tão bem retrata, quando atribui esse caráter essencialmente à prática profissional, que surge

[...] das próprias relações de poder presentes na sociedade. Esse caráter não deriva de uma intenção do assistente social, não deriva exclusivamente da atuação individual do profissional ou de seu “compromisso”. Ele se configura na medida em que sua atuação é polarizada por estratégias de classes voltadas para o conjunto da sociedade, que se corporifiquem através do estado, de outros organismos da sociedade civil, e expressam nas políticas sociais públicas e privadas e nos organismos institucionais nos quais trabalhamos como Assistentes Sociais: trata-se de organismos de coerção e hegemonia que sofrem rebatimento dos combates e das classes subalternas na sua luta coletiva pelo esforço de sobrevivência e para fazer valer seus interesses e necessidades sociais.

Vislumbram-se, nesse contexto contraditório, as exigências que vão desafiar o processo de formação e que também vão constituir o solo pedagógico⁴ da supervisão de estágio em Serviço Social. É no cotidiano que se constrói a supervisão. Cotidiano, tempo em que se reproduzem as relações sociais, a vida diária. Como o próprio nome infere, a palavra vem do latim *cotidie* ou *cotidianus*, significa todos os dias, o diário, o dia-a-dia, o habitual, o comum. O dia-a-dia, segundo Kosik (2002), é antes de tudo a organização da vida individual dos homens; a repetição de suas ações vitais é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo em cada dia. A vida de cada dia é a divisão do tempo e é o ritmo em que se escoa a história individual de cada um.

No entanto, esse modo de existência humana ou de existir no mundo possui sua própria cotidianidade, na qual o modo de viver e os atos tornam-se um instintivo e irrefletido

⁴ A Pedagogia assume a interestruturação entre o **sujeito** que procura conhecer e os **objetivos** aos quais se refere esse conhecimento, ou seja, trata-se de uma posição de síntese, pois garante compreender o processo de conhecimento com intervenção do sujeito no mundo objetivo e a modificação do sujeito em decorrência de sua ação sobre esse mundo objetivo, sendo que essa objetividade se redefine com a adequação do conhecimento a uma ação prática sobre o mundo social (LIBÂNEO, 1987, p. 101).

mecanismo de ação e de vida. Os homens, os objetos circundantes e o mundo não são vistos em suas originalidades, eles não são examinados, eles simplesmente são

[...] como inventário, como partes de um mundo conhecido são aceitos. A cotidianidade se manifesta como a noite da desatenção, da mecanicidade e da instintividade, ou então como o mundo da familiaridade. [...] Na cotidianidade tudo está ao alcance das mãos e as intenções de cada um são realizáveis. Por esta razão ela é o mundo da intimidade, da familiaridade e das ações banais (KOSIK, 2002, p. 80).

O cotidiano também implica o “[...] não cotidiano, ou na cotidianidade, o incomum no repetido [...]” (GUIMARÃES, 2002, p. 11). Dito de outro modo, a cotidianidade não é só essa atmosfera natural ou só essa realidade íntima e familiar: ela possui uma dimensão histórica, que é produto, processo e transformação, pois “[...] é o mundo fenomênico em que a realidade se manifesta de um certo modo e ao mesmo tempo se esconde” (KOSIK, 2002, p. 83).

Diz Kosik que, da reflexão sobre o tema, nasce a “consciência absurda”, a qual não encontra sentido algum na cotidianidade. “[...] Não se procura o sentido da cotidianidade — com o seu automatismo e a sua imutabilidade —, porque ela se tornou um problema, mas porque no seu problematismo se reflete o problematismo da realidade [...]” (KOSIK, 2002, p. 87). Não existe vida humana sem cotidiano e sem cotidianidade, estando ele presente em todas as esferas de vida do homem, seja no trabalho, seja na vida familiar, seja nas suas relações sociais, bem como no processo de formação profissional.

Dessa forma, é na cotidianidade da formação profissional, especificamente na supervisão de estágio em Serviço Social, que essa realidade se torna mais presente. A reflexão sobre o automatismo na cotidianidade tem um tempo para problematizações e críticas. O tempo faz parte do cotidiano e é um fator relevante para a formação e para a supervisão de estágio em Serviço Social, compondo o núcleo fundamental do trabalho da tríade, supervisor pedagógico, assistente social de campo e aluno. A respeito da relevância do tempo na formação, como diz Chauí (2003, p. 6), no sentido antropológico do termo, “[...] é introduzir alguém ao passado de sua cultura [...], é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte”.

Ao relacionar o tempo com o processo de supervisão, na particularidade do trabalho da tríade, levantam-se algumas questões que parecem importantes no atual contexto educacional, tais como: sincronia com o tempo que a instituição exige para respostas dos estagiários diante das demandas socioinstitucionais a serem trabalhadas; tempo de que cada aluno precisa para intervir e responder às agências formadoras e aos campos de estágio; sincronia do tempo entre o supervisor acadêmico e o aluno no processo de ensiná-lo a intervir diante das exigências das instituições (faculdade e campo de estágio).

A referência ao tempo no processo de formação e supervisão deve também contemplar o seu ideário, que, no seu conjunto, almeja a competência técnica, a criatividade, a capacidade de iniciativa e autonomia e o compromisso com um projeto sociopolítico de justiça social. Contudo essa idéia não é prerrogativa exclusiva da formação no Serviço Social. A diferença é que, no Serviço Social, o conteúdo não é o de conservação e manutenção da ordem social estabelecida. A competência profissional está alicerçada em projetos de transformação social, cujos princípios estão vinculados à liberdade, à equidade e à democracia.

A visibilidade dessas competências, sob o ponto de vista político da prática profissional, ao ser decodificada no cotidiano da formação e da supervisão, impõe o exercício de uma “competência crítica” (IAMAMOTO, 1998). Competência esta que não pode ser confundida com aquela estabelecida pela burocracia da organização, segundo a linguagem institucionalmente consentida e autorizada, que não reifica o saber fazer, subordinando-o, antes, à direção social desse mesmo fazer. Nesse sentido, busca-se, durante o processo formação/supervisão de estágio, um profissional competente que contribui para desvelar cotidianamente os “[...] traços conservantistas ou tecnocráticos do discurso oficial, recusa o papel de tutela e controle das classes subalternas — em seus diferentes segmentos e grupos — para envolvê-los nas teias e amarras do poder econômico, político e cultural” (IAMAMOTO, 1998, p. 144).

No entanto, decifrar quais discursos vão se instituindo como discurso oficial, que se traduzem, no dia-a-dia, como um “discurso competente” (CHAUÍ, 2000), é uma das requisições de mediações no processo de formação (totalidade) e de supervisão (particularidade). Sendo assim, pela mediação, objetiva-se a prática de supervisão, ao mesmo tempo que supervisor e aluno se objetivam como ser social. Como diz Martinelli (1993, p. 137), mediação é, ao mesmo tempo, “[...] uma categoria reflexiva e ontológica, pois sua

construção se consolida tanto pelas operações intelectuais, como valorativas, apoiadas no conhecimento crítico do real, possibilitado fundamentalmente pela intervenção da consciência”. A mediação exige uma postura de sucessivas aproximações, na medida em que o discurso conservador estabelece não uma dependência qualquer, mas algo profundo e assombroso, uma vez que ele “[...] exige a interiorização de suas regras, pois aquele que não as interiorizar corre o risco de ver-se a si mesmo como incompetente, anormal, a-social, como detrito e lixo” (CHAUÍ, 2000, p.13).

Entretanto, a cotidianidade do processo de supervisão apresenta uma multiplicidade de atividades na formação, que, ao se tornarem rotineiras e reprogramáveis, correm o risco de absorver e ofuscar o exercício de pensar sobre o realizado, de forma alienante e alienadora. Kosik (2002) refere-se a essas manifestações como a práxis das operações diárias, em que o homem é empregado no sistema de coisas já prontas, isto é, serviçal aos aparelhos, ao sistema em que o próprio homem se torna objeto de manipulação, pois a práxis da manipulação transforma os homens em manipuladores e objetos de manipulação.

Sob essa lógica de raciocínio, Sennett (2004) agrega mais um elemento às armadilhas na relação manipulador e manipulado, quando faz referência à ”flexibilidade”. Ele considera a flexibilidade um dos elementos que ilegítimam o significado do trabalho para o trabalhador, que apontam novas formas de organização do trabalho que deixam os trabalhadores dependentes de programas de computadores. Isso lhes dificulta a aquisição de conhecimento prático com a finalidade de entender o que estão realizando. Operacionalmente, tudo é muito claro; emocionalmente, muito ilegível.

Esse pensamento, atrelado às idéias apresentadas por David Harvey (1993) sobre as novas formas de organização do trabalho, vem reforçar a idéia de que a reestruturação produtiva e as conseqüentes alterações no mundo do trabalho estão relacionadas ao paradigma de produção industrial, caracterizada como “globalização”, “terceira revolução industrial” ou “revolução informacional”, segundo a denominação de Lojkine (1995). Este autor aponta que o modelo fordista-keynesiano, devido ao domínio do regime de acumulação flexível, possibilita a mobilidade dos pólos produtivos, a produção descentralizada e a formação de redes supranacionais de trabalho. Destaca, ainda, a atenção necessária às tramas e aos discursos que têm como base a lógica do “capitalismo flexível”.

A expressão “capitalismo flexível”, usada por Sennett (2004), é apresentada como um sistema que é mais uma variação do velho tema de ênfase da flexibilidade. A concepção de capitalismo flexível, cotidianamente, ataca as formas rígidas de burocracia, bem como os males da rotina cega. São constantes as solicitações feitas aos trabalhadores no sentido de que sejam ágeis, que estejam abertos a mudanças em período de curto prazo. Além disso, eles são solicitados a assumirem os riscos continuamente e a dependerem, cada vez menos, de leis e procedimentos formais.

Ao fazer analogia com o comportamento humano, pode-se dizer que, em termos ideais, este também deve ser flexível, com a mesma força de tensão, ou seja, deve ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não pode ser quebrado por elas. Volta-se ao exemplo de Sennett (2004), ao valer-se da expressão “carreira”, que significava, em sua origem, na língua inglesa, uma estrada para carruagens. A flexibilidade aplicada ao trabalho, como canal para as atividades econômicas de alguém durante a vida, evidencia que a estrada reta da carreira pode ser interceptada pelo modelo capitalista.

Para analisar tal lógica, Sennett busca a palavra *job* (serviço, emprego), que, no inglês do século XIV, queria dizer um bloco ou parte de alguma coisa que se podia transportar numa carroça, de um lado para outro. A flexibilidade, hoje, “[...] traz de volta esse sentido de arcano de *job*, na medida em que as pessoas fazem blocos, partes de trabalho, no curso de uma vida” (SENNETT, 2004, p. 9). O autor enfoca que a substituição do modelo fordista-keynesiano pelo regime de acumulação flexível diferencia emprego e trabalho, e este último, em tal contexto, perde sua finalidade.

Sennett (2004) desvela, no modelo atual de organização de trabalho, o mesmo caráter mecanicista e cartesiano de séculos passados. Há, desse modo, uma conexão com o modelo atual proposto, que, ao se mostrar flexível e oferecer maior possibilidade de liberdade, oculta novas formas de controle. Ele ressalta, contudo, que esses novos controles são difíceis de entender. “O novo capitalismo é um sistema de poder muitas vezes ilegível” (SENNETT, 2004, p. 10). Ou seja, todas as artimanhas que separam o homem da finalidade do trabalho, com frequência, não são codificadas. O termo “ilegível” pode estar relacionado à ausência de finalidade do ser humano com o trabalho que executa, em decorrência da dificuldade de entender o que está operando. A aversão à rotina burocrática e a procura da flexibilidade

produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de instituir as condições que libertam.

Não é difícil perceber que o fator tempo passou a ser decisivo no mundo do trabalho, através das exemplificações de Sennett (2004), em que tudo depende de prazos, de oportunidades, de horários, de datas e de vencimentos. O mesmo parece estar ocorrendo com a educação, hoje, no Brasil, pois mudanças profundas estão acontecendo no ensino, regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵. Essas movimentações vêm permitindo uma veloz e radical alteração da educação no País, em especial, na universidade, evidenciando a LDB como um documento estratégico de qualificação, racionalização e flexibilização para o ensino superior brasileiro. É nesse campo da educação, do qual faço parte, que se faz necessário elucidar as relações que tecem o quadro sociopolítico e educacional atual. Estamos na época

[...] em que o saber se transformou na mola-mestra de todo o processo produtivo, qualquer esforço para melhorar a competitividade nacional tende ao fracasso, se a máquina geradora deste saber, que é o sistema educacional, não apresentar uma eficácia compatível com as exigências da nova era (OLIVEIRA; CASTRO, 1993, p. 6).

Os autores apontam o desafio de compatibilizar a qualidade da formação e as implicações impostas pela influência dos organismos internacionais, principalmente da Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe (Cepal)⁶ e do Banco Mundial (BM)⁷, na política educacional imposta no Brasil. O Banco Mundial, segundo Peroni

⁵ Trata-se da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei aplica ao campo da educação os dispositivos constitucionais, constituindo-se, assim, na referência fundamental da organização do sistema educacional. No capítulo IV, os artigos 43 a 57 são dedicados à educação superior, normatizando suas finalidades, atribuições, abrangências dos cursos e programas; e autorização e reconhecimento de cursos em instituições de ensino superior, sejam públicas, sejam privadas; o ano letivo regular; a diplomação de cursos superiores; gestão, orçamento, plano de carreira; a carga horária mínima do professor.

⁶ Sobre a influência da Cepal na política educacional brasileira, ver Girardi (1994).

⁷ O Banco Mundial tem hoje muito pouco em comum com a organização que foi criada em 1944, na Conferência de Bretton Woods. Esta teve sua fundação vinculada à do Fundo Monetário Internacional (FMI), sendo ambas as instituições resultado da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no Pós-Guerra. Inicialmente, o interesse das nações líderes (44 países) concentrava-se no FMI, cabendo ao BM um papel secundário, voltado para a ajuda à reconstrução das economias destruídas pela guerra e para a concessão de empréstimos de longo prazo para o setor privado. A emergência da Guerra Fria trouxe, para o centro das atenções, a assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo, em face da necessidade de, rapidamente, “integrar” esse bloco de países independentes ao mundo ocidental, fortalecendo a aliança não comunista. Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos

(2003, p. 97), faz uma defesa explícita quanto à vinculação entre educação e produtividade numa visão “[...] claramente economicista, sem a preocupação de documentos cepalinos de vincular esses objetivos ao desenvolvimento da cidadania”.

Uma das interfaces com a qual o processo educativo interage pode ser exemplificada através da análise do aumento considerável do número de cursos superiores instituídos no Brasil. Segundo dados, de 2006, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), o País tem, atualmente, 216 cursos de graduação em Serviço Social, dos quais 175 (81,0%) oferecidos por instituições privadas de ensino superior, e 41 (19,0%), por instituições públicas. Do total dos 216 cursos de graduação, cerca de 90 unidades de ensino são filiadas à ABEPSS.

Conforme dados do INEP, existiam, em 2004, 174 cursos de graduação em Serviço Social, dos quais 142 (81,6%) pertencentes a instituições privadas de ensino superior, e 32 (18,4%), a instituições públicas. E, em 2002, havia o total de 111 cursos de Serviço Social, sendo 76 (68,5%) em instituições privadas e 35 (31,5%) em instituições públicas. Em quatro anos, registrou-se um crescimento total dos cursos de 94,6%, enquanto os cursos em instituições privadas aumentaram 130,2%, e os cursos em instituições públicas expandiram-se 17,1%, o que confirma a tendência de privatização do ensino superior público no País. Assim, vê-se que, para cada instituição pública criada, entraram em funcionamento 7,6 instituições privadas.

Isso revela que a educação brasileira também começa a tratar suas escolas como “empresas”, ou seja, como um “negócio” que precisa dar rentabilidade. No entanto, formação não rima com produtividade, nem com lucro. Esse índice de aumento do número de escolas tem preocupado os docentes e as instituições, como enfatiza Mendes (2004, p.11)⁸:

multilaterais de financiamento. O BM, de um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e a abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. Também o BM vem exercendo, no Brasil, profunda influência no processo de desenvolvimento. Com a emergência da crise de endividamento, o BM e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia, na formulação da política econômica interna, influenciando até a própria legislação brasileira. Considerando os financiamentos acumulados, de 1983 até 1994, no setor da educação, o Brasil efetuou empréstimos junto ao Banco Mundial de cerca de US\$ 22 bilhões, valor só superado pelo México e pela Índia, representando 8,7% do total (SOARES, 2003).

⁸ Palestra proferida na abertura da Oficina Nacional da ABEPSS, realizada nos dias 5, 6 e 7 de abril de 2004, em Florianópolis, SC.

[...] a ABEPSS deve caminhar no sentido de reforçar a Universidade pública, pois este é um dos únicos espaços onde há possibilidade de discussão face a face, de liberdade de pensamento, de expressão, de cátedra, de pesquisa, de associação. Um espaço público e livre é condição de cidadania, de desenvolvimento de inteligência e de desenvolvimento da crítica e da cultura. E, sem dúvida, o que vemos hoje é uma proposta que vem no contrafluxo, de desregulamentação das comunitárias e das públicas.

A regulamentação atual do ensino superior tem seu arcabouço legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dela decorre uma nova concepção de universidade. A partir de sua edição, a universidade passou de “instituição social” à “universidade organizacional”, como consequência do que ocorreu nos últimos 30 anos do processo liberal (CHAUÍ, 1999). Diante desse cenário, perguntamos de que modo foi possível transitar da idéia da universidade como instituição social à sua aceção como organização prestadora de serviços? Sem sombra de dúvida, o sistema econômico tem ingerência também no ensino superior.

O modelo capitalista vem permeando a política educacional no Brasil, conforme afirmam os autores aqui referenciados. O processo de formação e a supervisão de estágio também sofrem o rebatimento desse modelo. É pertinente, então, que se estabeleça uma rede de conexões e de informações que, se não forem problematizadas diante das transformações societárias, vão resultar no fato de que a sociedade vai operar como

[...] rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. Sociedade e Natureza são reabsorvidas uma na outra e uma pela outra porque ambas deixaram de ser um princípio interno de estruturação e diferenciação das ações naturais e humanas para se tornarem, abstratamente, “meio ambiente”; instável, fluido, permeado por um espaço e um tempo virtuais que nos afastam de qualquer densidade material; “meio ambiente” perigoso, ameaçador e ameaçado, que deve ser gerido, programado, planejado e controlado por estratégias de intervenção tecnológica e jogos de poder (CHAUÍ, 2003, p. 3).

Assim, propostas e ações realizadas por sujeitos sociais trazem, em sua bagagem, um conhecimento que vai sendo construído socialmente. A formação profissional é um processo permanente de qualificação e atualização, porque exige deciframento cotidiano dessa realidade social. Contudo o mundo da realidade “[...] não é uma variante secularizada do paraíso, de um estado já realizado e fora do tempo; é um processo no curso do qual a

humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade, operam a humanidade do homem” (KOSIK, 2002, p. 23). Por essa razão, um dos desafios, no processo de formação em Serviço Social, é o de estimular, nos seus estudantes, o espírito científico, não dogmático, em perspectiva crítica e ousada.

A flexibilidade do tempo também atingiu a formação profissional⁹ através da redução da carga horária nos cursos do ensino superior, o que possibilitou maior número de profissionais com curso superior em menor prazo de tempo. Essa estratégia reduziu o custo da formação de profissionais e possibilitou rotatividade de alunos nas universidades, além do conseqüente aumento da capacitação profissional e da mobilidade da pirâmide social. Tais alterações respondem às inovações tecnológicas, impulsionadas a partir da segunda metade do século passado, o que também contribuiu para a redução das dimensões do tempo e do espaço. Paralelamente, a chamada Terceira Revolução Industrial, além de reduzir os postos de trabalho, desencadeou um conjunto de novas formas de sua organização. A produção em massa, típica do taylorismo/fordismo, foi substituída pela especializada, cuja demanda passou a orientar a produção. A sociedade, que, até então, era centrada no trabalho e na produção, norteia-se, agora, **pelo saber e pelo poder**, em que a informação e o conhecimento definem o volume e a velocidade da produção, bem como seu destino, numa estreita articulação entre produção, comercialização e consumo. Se a revolução da máquina-ferramenta permaneceu dominada pelas atividades industriais (como a revolução do instrumento pela agricultura), a revolução informacional colocou em primeiro plano as funções informacionais. Essa revolução não envolveu apenas alterações para as atividades de serviços, mas também a produção material, na qual os operadores estão cada vez mais implicados nas atividades de formação, de articulação e, atualmente, de gestão.

É interessante observar que, na revolução tecnológica, o tratamento inteligente da informação afeta a antiga relação “homem/máquina/produto material, do maquinismo” (LOJKINE, 1995, p.125). A máquina não é mais um suporte cego da força motriz, mas uma

⁹ Apenas 6,8% dos brasileiros com 25 anos ou mais concluíram o curso superior, e 0,4% completaram o curso de mestrado, um déficit que tem impacto nas baixas taxas de desenvolvimento do Brasil. Há 130 mil matriculados em programas de pós-graduação no País, mas nem todos devem concluir seus estudos, devido à falta de recursos. O número de bolsas das agências de fomento que possibilitam o acesso à academia, praticamente há nove anos, não vem aumentando (FUNDAÇÃO INSTITUTO..., 2000). Há favorecimento à expansão de um ensino superior privado como área de investimento de capital, bem como criação de cursos seqüenciais de curta duração, de nível superior não graduado, para alunos do ensino médio, seguindo à risca as metas do Banco Mundial de expansão numérica de alunos, independentemente da formação de qualidade.

ferramenta inteligente, que emite informação e com a qual o homem estabelece uma interatividade. Nesse sentido, o produto não é necessariamente mais um objeto material, mas uma informação imaterial.

No mundo contemporâneo, dominado pela avaliação mercantil e onde se fala comumente de uma indústria da cultura, é utópico imaginar uma informação livre das regras da rentabilidade e do lucro. Sobre isso, Chauí (2003) considera que as mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação produziram a idéia de **sociedade do conhecimento**, na qual o valor mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos. Problematisa o significado dessa sociedade, uma vez que o conhecimento e a informação, ao se tornarem forças produtivas, passaram a compor o próprio capital, que, por sua vez, passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. A informação e o conhecimento científicos não podem se desenvolver se não por um trabalho de equipe e mediante formas de cooperação que nada têm a ver com a troca de mercadorias entre proprietários privados. A informação, assim criada, assentada num trabalho cada vez mais coletivo, segundo Lojkine (1995, p. 17), “[...] não pode ser apropriada e, menos ainda, ser enriquecida, se for apropriada privadamente, ela perde seu valor de uso [...]”.

Um outro aspecto apontado por Chauí (2003), e que tem sido enfatizado pelos organismos internacionais na discussão do ensino superior, é que a sociedade do conhecimento é inseparável da velocidade, isto é, a acentuada redução do tempo entre a aquisição de um conhecimento e sua aplicação tecnológica, a ponto de essa aplicação determinar o conteúdo da própria investigação científica, da própria formação. O tempo é um dos fatores que vai interferir na formação profissional, na aquisição de conhecimentos, de habilidades e atitudes.

Sob essa lógica, Chauí (2003) fala em explosão quantitativa e qualitativa do conhecimento, que se expressa tanto nas disciplinas clássicas quanto no processo de criação de disciplinas novas e de novas áreas de conhecimento. O conhecimento, segundo a autora, levou 1.750 anos para duplicar-se pela primeira vez, no início da era cristã; depois, passou a duplicar-se a cada 150 anos, e, posteriormente, a cada 50 anos. A estimativa é que, a partir do ano 2000, a duplicação passou a acontecer a cada 73 dias.

Ocorre, então, que a velocidade do conhecimento tem dificultado o acesso aos momentos de análises, de reflexões e de sínteses, ou seja, ao tempo necessário para a sedimentação do conhecimento. Ele é um dos elementos que potencializa e limita a formação profissional. Isso é o que se percebe, por exemplo, na exigüidade de tempo para execução das tarefas, na urgência com que as demandas se apresentam e na própria aceleração dos sujeitos no mundo do trabalho. Isso implica examinar mais profundamente como o fator tempo vem se tornando exigência e desafio à formação de profissionais críticos, reflexivos e propositivos.

E aqui uma pausa, tempo para pensar sobre a efemeridade do tempo, expressão de muitos sentidos distintos, que se entrecruzam. O tempo cotidiano dos movimentos cíclicos e repetitivos (café da manhã, almoço, janta, ida ao trabalho, à faculdade e ao estágio), de rituais sazonais (cinema, festas, férias, estudo, elaboração de diários, trabalhos e relatórios), oferece sensação de densidade e de limite, no mundo em que “[...] o progresso parece ser sempre para frente e para o alto — na direção do firmamento do desconhecido [...]” (HARVEY, 1993, p. 187-188). Tempo histórico, ao reconhecer que há processualidade e transformação do homem, da realidade e dos fenômenos sociais, para além do tempo cronológico, como a sucessão dos anos, dias e horas, que envolve a noção de presente, passado e futuro. Tempo que não se desvincula de espaço, pois também é tempo-espaço.

Considera-se importante reconhecer a “[...] multiplicidade das qualidades objetivas que o espaço e o tempo podem exprimir e o papel das práticas humanas em sua construção [...]” (HARVEY, 1993, p. 189). Sob esse ponto de vista, através da linguagem no mundo da comunicação, as informações difundem-se cada vez mais velozmente. Os jornais correm territórios através dos meios eletrônicos, disponibilizando instantaneamente notícias do mundo todo. Canais de TV são acessados em locais distantes de sua base. Se, antes, os governos tramavam suas negociações em segredo para, somente depois, divulgar os resultados, isso já não é mais possível. Essas negociações caem na esfera pública, construindo uma nova dinâmica entre público e privado. Os meios de comunicação tornaram o fluxo de informação incontrollável.

Desse modo, a circulação das informações que os sistemas de comunicação, hoje, promovem impede a existência de fatos políticos isolados, que sejam de conhecimento apenas local. Se, durante a Segunda Guerra, o mundo pôde alegar seu desconhecimento do genocídio, hoje, por mais que se tente censurar informações, o bloqueio sempre será rompido. A

objetividade do tempo e do espaço decorre, nesses dois momentos, de práticas materiais de reprodução social; e, na medida em que elas podem variar geograficamente e de acordo com a história, verifica-se que o tempo social e o espaço social são construídos. Em suma, “[...] cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos de tempo e de espaço [...]” (HARVEY, 1993, p. 189).

A apreensão do conceito tempo-espaço, relacionado à apropriação do conhecimento, apresentado por Chauí anteriormente, sobre a velocidade do conhecimento, tem sido marcada, de fato, por fortes rupturas e novas construções epistemológicas. Isso, alicerçado por um sistema capitalista cujo modo de produção é revolucionário, em que práticas e processos materiais de reprodução social se encontram em permanente mudança, configura que tanto as qualidades objetivas como os significados do tempo e do espaço também se modificam. Por outro lado, se o avanço do conhecimento é capital para o mundo contemporâneo, para o avanço da produção e do consumo capitalista, as transformações do nosso aparato conceitual podem ter conseqüências materiais para a organização da vida cotidiana. Dessa perspectiva, as concepções do tempo e do espaço são criadas “[...] necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social [...]” (HARVEY, 1993, p. 189).

A vinculação com a formação profissional dá-se no tempo e no espaço construídos historicamente, nos quais operam processos temporais, que aparecem hoje como aspecto contingente, em vez de fundamental, da ação humana. Isso se expressa na própria noção sobre a formação do ensino superior, atualmente proposta, quando deixa de ser a “[...] descoberta da verdade histórica, a busca do saber universal, passando a ser denominada pelo saber ‘pragmático e instrumental’, ‘operativo’ ‘internacionalizado’, produzido sob encomenda para que as coisas funcionem” (IAMAMOTO, 2000, p. 51). Isso, continua a autora, leva a universidade, em nome da internacionalidade, a perder a sua universalidade.

Ademais, os acadêmicos, de maneira geral, vêm carregando as fragilidades e as potencialidades da educação e do ensino brasileiro, expressão de um contexto sociohistórico marcado por desigualdades sociais e manifestações de resistências. O estudante já se apropriou das peculiaridades do tempo e do desenvolvimento do conhecimento técnico científico produzido, porque estão postos na vida social, bem como na sua reprodução. Sendo assim, o aluno, como sujeito coletivo, traz uma bagagem de conhecimento e vivências produzidas no ritmo da atual realidade, ao mesmo tempo em que transporta as

vulnerabilidades do ensino, muitas vezes expressas na dificuldade de escrever, de interpretar textos, de abstrair conceitos, bem como suprir suas necessidades de sobrevivência, em detrimento das condições objetivas de que dispõe para seu processo de aprendizagem, em especial, quando se trata de aluno trabalhador. Essas considerações indicam o quadro de pressão pelo qual passa o acadêmico segundo a pesquisa desenvolvida por Dourado (1998) na Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), na qual foi constatado que

[...] 55% dos alunos exercem atividade remunerada, sendo 20% em horário parcial e os demais em tempo integral. Quando a exigência do estágio supervisionado se coloca, há “pressão” por parte dos alunos para que a coordenação priorize aqueles campos com maior remuneração em detrimento, quase sempre, da proposta de intervenção profissional. [...] Uma outra forma de conciliar o curso com a necessidade de emprego está na busca de estágio de final de semana que, se não bem estudado à possibilidade de uma experiência de ensino de qualidade e não meramente o cumprimento de carga horária para a conclusão do curso, pode representar um sério distanciamento de um projeto profissional que privilegie o desenvolvimento de novas competências, sociopolíticas e teórico-instrumentais no conhecimento da realidade social (DOURADO, 1998, p. 158).

Isso se constata na precarização das condições de estudo, na sobrecarga de tarefas acadêmicas e de trabalho, na própria condição de classe do discente, que o impele a buscar estratégias de sobrevivência. Há que se considerarem, também, o custo da faculdade, o tempo disponibilizado na aquisição das informações e posturas que respondam às exigências da competência profissional e no empobrecimento da vida cultural e política da universidade. Depreende-se disso que o tempo é um dos elementos que compõem o processo de trabalho na supervisão, o que repercute no valor do produto. A supervisão de estágio em Serviço Social, por ser espaço de caráter educativo envolve tempo para apropriação de informações e de conhecimentos. Ao efetuar tal mediação, concretiza múltiplas relações sociais e sofre impactos da orientação mais instrumental à investigação e à produção de conhecimentos.

De fato, conforme salienta Gramsci (1995), o ingresso na universidade dá prosseguimento a uma outra etapa, uma vez que, entre a escola propriamente dita e a vida, existe “[...] um salto, uma verdadeira solução de continuidade, não uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral)”. Isso demanda pensar na relação de reciprocidade entre formação, em particular em Serviço Social, e supervisão de estágio, na qual conhecimentos, atitudes e valores são construídos e apropriados. Desse modo,

o desafio ao aluno e ao supervisor é o de transitar simultaneamente pelo campo cognitivo, operativo e valorativo, exigindo de ambos capacitação teórico-argumentativa no âmbito ético-político e teórico-metodológico para o exercício das atividades técnico-operativas, com vistas à

[...] apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país; compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; e a identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2004a, p. 348).

A fim de dar amplitude aos desafios postos à formação no processo de supervisão, recorre-se a Vygotsky (1998), autor de referência em áreas como educação, psicologia e sociologia, que, pela perspectiva do materialismo histórico, trouxe elementos importantes para a compreensão das condições concretas para a apropriação do conhecimento. Compreende-se que o ensino formal, vindo da escola até a universidade — por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas — tem um papel distinto e relevante na apropriação da experiência culturalmente acumulada. Trata-se de um processo direto e intencional (SAVIANI, 1992), por meio do qual o sujeito é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo, produzido historicamente pelo gênero humano (DUARTE, 1996; 1999; 2004).

Nessa perspectiva, o sujeito constitui-se pelos processos de maturação orgânica e pelas suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas. Para que se possa dominar esse conhecimento, é fundamental a mediação de sujeitos, sobretudo dos mais experientes de seu grupo cultural. Sob esse ponto de vista, Vygotsky (1998) referenda que a construção do conhecimento implica ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre os sujeitos e o objeto de conhecimento são estabelecidas. O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais entre docentes, discentes e supervisores. Tais intercâmbios são a condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente daqueles que permitem o diálogo, a cooperação e a troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes. Implica, pois,

compartilhar idéias e responsabilidades que, potencializadas, resultarão no alcance de um objetivo comum.

Relacionando essa situação com o processo de supervisão em Serviço Social, cabe aos profissionais supervisores não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano da supervisão. Uma formação orientada na heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser percebida como componente pedagógico-político imprescindível para as interações no cotidiano acadêmico. Seguindo essa linha de pensamento, entende-se que os distintos ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada um (aluno e professor) imprimem ao cotidiano acadêmico a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e, conseqüentemente, ampliação das capacidades individuais. Nesse contexto, o longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, a direção do social para o individual.

Desse modo, reforça-se o pressuposto de que o conhecimento não deve mais ser concebido como doação. Ele deve ser compreendido em dimensão coletiva, individual e reflexiva. Da mesma forma, considera-se que a informação deve ser processada e assimilada pela perspectiva de tecer críticas sobre o que está sendo lido, escutado e registrado. O conceito **reflexão**, nas reformas educacionais dos governos de orientação neoliberal, é transformado em mero termo, expressão da moda, à medida que é despido de sua potencial dimensão político-epistemológica. Investir na formação e na defesa de um espaço que possibilite aos acadêmicos uma prática reflexiva configura-se, pois, como movimento de valorização, no sentido de um ensino de caráter emancipatório, comprometido politicamente com os processos sociais. Trata-se de um movimento que deve ser feito cotidianamente. Se assim for, é imprescindível mencionar a responsabilidade dos meios acadêmicos, no sentido de construir conhecimento, para “[...] compreender o movimento do real, para penetrar no tecido mais profundo que constitui a realidade investigada” (FRIGOTTO, 1995, p. 26).

Pelo exposto, a época contemporânea acena com exigências e desafios, estando em ambos as possibilidades e os limites a serem superados. Desse modo, os caminhos da supervisão encontram-se com os da construção de uma formação profissional que sedimenta o significado social da profissão. Para isso, terá que responder, entre tantos outros desafios, às contradições presentes na política educacional, na ideologia capitalista impressa nas

universidades brasileiras, na efetivação das diretrizes curriculares pelas faculdades do Serviço Social, nos espaços institucionais em que se efetiva o trabalho dos assistentes sociais e dos estagiários e nas transformações e exigências do mercado de trabalho. Assim, entende-se que a formação convoca a supervisão, como um dos ductos que vincula as particularidades e singularidades postas a uma profissão às exigências dela em relação à universalidade das relações sociais estabelecidas na sociedade. Partindo desse ponto de vista, compreende-se que tal caminho também é o da relação de reciprocidade entre a supervisão e a formação.

1.2 Solo da formação para a supervisão: relação de reciprocidade

Eu sou a terra, eu sou a vida. Do meu barro primeiro
veio o homem. De mim veio a mulher e veio o amor.
Veio a árvore, veio a fonte. Vem o fruto e vem a flor.
Eu sou a fonte original de toda vida. Sou o chão que se
prende à tua casa. Sou a telha da cobertura de teu lar. A
mina constante de teu poço. Sou a espiga generosa de
teu gado e certeza tranqüila ao teu esforço.

Cora Coralina (2006)

A formação e a supervisão são processos que estão organicamente ligados entre si, interdependentes um do outro e, ao mesmo tempo, reciprocamente condicionados. A propósito da relação de reciprocidade, evoca-se Politzer (1963, p. 35), o qual indica ser por esse motivo “[...] que o método dialético considera que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido, quando encarado isoladamente, fora dos fenômenos circundante [...]”, entendo, assim, que os fenômenos de distintas naturezas só podem ser entendidos e explicados sob o ponto de vista de sua ligação indissolúvel com os fenômenos que os rodeiam.

Utiliza-se, como recurso didático¹⁰, a analogia com os vegetais, que absorvem o gás carbônico, mas também interferem no processo, por meio da liberação do oxigênio e na produção do vapor d’água. Essa interação modifica, ao mesmo tempo, a planta e o ar. Além disso, ela utiliza a energia fornecida pela luz solar, opera a síntese de matérias orgânicas, a fotossíntese, por meio das quais ocorre seu desenvolvimento, transformando, também, o solo.

¹⁰ A condição de professora e supervisora pedagógica remete o pensamento em direção aos alunos, na esperança de que, ao lerem o presente trabalho, possam fazer generalizações sobre o que me foi singular no processo de analogias e descobertas.

Assim sendo, o vegetal não sobrevive a não ser em unidade e ação recíproca com o meio ambiente. A planta e o meio ambiente revelam o desenho do ciclo dessa interação que está em constante movimento, tal como se deseja ilustrar a relação entre o processo de supervisão e o de formação.

A relação estabelecida tem suas raízes plantadas na atividade humana, no trabalho, na linguagem, em processo constante de objetivação e de apropriação, mediatizada pelas relações entre os seres humanos, caracterizando-se como processo de transmissão de experiência social e, portanto, como processo educativo, no sentido lato do termo. O trabalho é entendido, aqui, como ação sobre a natureza, uma atividade social assentada na cooperação entre os indivíduos, com divisão técnica, mesmo que de forma rudimentar, ligando entre si os participantes e mediatizando a comunicação entre eles. Essa concepção é bastante conhecida na teoria de Marx (1983), que destaca o trabalho como o processo pelo qual o homem vai se diferenciando dos demais seres vivos, como atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio. A linguagem mediadora entre o significante e o significado, atribuída pelos indivíduos à sua atividade social, generaliza e transmite a “[...] experiência da prática sociohistórica da humanidade; por conseqüência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência” (LEONTIEV, 1978, p. 172).

A supervisão de estágio, articulação entre formação e exercício profissional abarca a compreensão, a análise, a proposição e a intervenção em processos sociais, constroem a dinâmica da relação entre teoria e realidade. Sob esse ponto de vista, Guerra (2002, p. 5) referenda: “[...] só o estágio permite a análise concreta de situações concretas”. Tal apropriação oportuniza aos alunos contato com situações reais de trabalho nos seus campos de estágio, sínteses de múltiplas determinações, de muitas relações sociais, históricas, econômicas (de produção), políticas, culturais e ideológicas, seguindo num processo sem fim. Além disso, destaca-se, como atribuição dos supervisores, a manutenção da unidade didática entre ensino e aprendizagem, cujas facetas do processo, o exercício ético-político, teórico-metodológico, são basilares para o desempenho das atividades técnico-operativas. Para tanto, exige, no contexto da supervisão de estágio, a compreensão teórica da categoria de mediação¹¹, que possui tanto a dimensão ontológica quanto a reflexiva. É ontológica porque

¹¹ Pontes (1995, p. 27-88) demonstra o abandono da categoria mediação na compreensão da dialética, no âmbito de várias vertentes da tradição marxista, o que ocasionou o desfiguramento de sua estrutura, já que a mediação

“[...] é uma categoria objetiva que tem que estar presente em qualquer realidade, independente do sujeito [...]” (LUKÁCS, 1979, p. 90). E é reflexiva, porque

[...] a razão para ultrapassar o plano da imediatez (aparência) em busca da essência, tem que construir intelectivamente mediações para reconstruir o próprio movimento do objeto. E, para melhor compreender esse dinâmico e movente processo de apreensão pela razão do modo de ser de um complexo na totalidade, necessário se faz compreender a tríade singular-universal-particular (PONTES, 1996, p. 55).

Na cadeia de reciprocidade, estabelece-se mais um elemento: a realidade concreta na experiência de estágio. O solo da formação abastece-se na academia, ao mesmo tempo em que é abastecida pela realidade dos diferentes espaços dos estágios curriculares. Tal mediação faz parte do trabalho docente e aparece no processo de supervisão como espaço, por excelência, de objetivação das competências e habilidades profissionais, cuja particularidade é a ênfase na aprendizagem, baseada em fundamentos teórico-metodológicos e em sua dimensão investigativa e de produção de conhecimento.

Para ilustrar tal idéia, uma das competências recomendadas pelas Diretrizes Curriculares (1996) é a “[...] apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2004a, p. 348), sendo reafirmada por um dos princípios dessa mesma Diretriz, quando se refere à “[...] adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2004a, p. 351). Desse modo, a supervisão, tendo incorporado o projeto de formação profissional, não se restringe aos procedimentos apenas metodológicos no seu processo de trabalho.

é a categoria central da articulação entre as partes de uma totalidade complexa, sendo responsável pela possibilidade da passagem entre o imediato e o mediato. Conforme estudos de Pontes, a categoria mediação passa a ter relevância na discussão metodológica do Serviço Social, principalmente, na segunda metade da década de 80, momento em que se processava, no seio da categoria profissional, uma significativa mudança nos quadros referenciais da vertente inspirada no marxismo. O amadurecimento da vertente de inspiração crítico-dialética no Serviço Social, não exclusivamente, mas certamente, deve-se ao adensamento da análise metodológica, que propiciou o início, senão de um processo de superação, pelo menos de questionamentos de alguns sérios equívocos no seio da profissão, tais como voluntarismo, messianismo, basismo, ecletismo, a negação da instituição e da assistência como espaço de possibilidade de ação transformadora. É necessário esclarecer que o processo de ingresso da categoria de mediação no espaço de debate da profissão coincide com o momento de mudança na profissão (PONTES, 1996).

Assim, um dos desafios de materialização desse processo organicamente vinculado ao projeto ético-político “[...] está no tempo miúdo da ação profissional” (YASBEK, 2001, p. 38). É nesse mesmo tempo miúdo que o cotidiano terá que romper com as ações reiterativas e fragmentadas e abrir espaços para a elaboração de pensamento que siga movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la, como bem lembra Marx (1978; p. 111), “[...] os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo [...]”.

A partir da referência de Yasbek, relaciona-se tempo e frequência às particularidades que emergem da e na formação acadêmico-profissional, pois é na cotidianidade da vida social que as possibilidades e os limites se apresentam e são superados. Nela, supervisor (pedagógico e do campo) e acadêmicos travam o embate a que se propõem: arquitetar um projeto ético/político na direção de outra sociabilidade que não a capitalista. A apropriação da realidade pelo aluno provoca ação e, portanto, o desenvolvimento de competências e habilidades, o que indica também escolhas, portanto, valores.

Desse modo, ao abordar o solo da supervisão na relação de reciprocidade com a formação, é necessário descortinar a compreensão de formação, na medida em que esse conceito está intrinsecamente relacionado a outros, como trabalho, consciência, pensamento, linguagem, postura pedagógica e competências. O processo formativo não se desenvolve por meio de pura interpretação da realidade, nem se atém somente aos fatos empíricos. Esse processo, ao interpretar a realidade, constitui-se em fundamentos para sua transformação em práxis, como é entendido por Marx (1993), prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e conseqüente da atividade prática — é prática eivada de teoria.

Utilizam-se Leontiev (1978), Vygotsky (1998), Saviani (1992), Yamamoto e Carvalho (1982) e Yamamoto (1994b, 1998), como autores de referência para composição do solo da formação durante o processo de supervisão de estágio. Eles alicerçam idéias que fundamentam e iluminam o objeto em estudo. A concepção de homem fundamenta-se na relação de transformação que ele estabelece com a natureza, na perspectiva de que o homem se faz humano pelo trabalho, pois é através dele que estabelece relações sociais, transformando a natureza e a si próprio. Assim sendo, é no solo da formação que a concepção filosófica de ser humano aparece como alicerce de sustentação à concepção de sujeito.

Se o homem se faz humano através do trabalho, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem, essa é a causa imediata que dá origem à forma “[...] especificamente humana do reflexo de realidade, a consciência humana [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 79). Ao fazer a abstração das mutações históricas do trabalho como atividade humana, caracteriza-se a diferença entre ontogênese animal e ontogênese humana. Para Marx e Engels (1993), nos animais, as ações são feitas para satisfazer suas necessidades, e, nos seres humanos, as ações são feitas para produzir os meios de satisfação de suas necessidades.

Para dar visibilidade a esse pensamento, busca-se na história dos nossos ancestrais o exemplo da transformação da pedra em objeto perfurante ou cortante, bem como o uso desse objeto para outras atividades, como a caça e, com o produto da caçada, a satisfação da necessidade do alimento. Ou seja, entre a necessidade de alimento dada no ponto de partida e a satisfação dessa necessidade no ponto de chegada, há um componente intermediário, como diz Leontiev (1978, p. 74), há uma atividade mediadora: “o uso e o fabrico de instrumentos”. Entende-se que não importa quão primitivo seja esse primeiro instrumento, a pedra lascada, o que importa é que começa aí a distinção entre o ser humano e os animais.

Sob esse ponto de vista, Vygotski (1993) compreende o significado da formação do ser humano como um processo especificamente histórico-social, distinto da aprendizagem dos animais. Ou seja, não é um processo natural, mas, sim, social, formando-se por meio da superação e da incorporação dos processos psíquicos elementares, de origem biológica. Também é importante destacar que o processo de formação do indivíduo humano resulta de apropriação dos produtos da atividade social, isto é, produtos que são objetivação da atividade humana. A relação entre o indivíduo e o mundo é inteiramente mediatizada por essa atividade acumulada nas objetivações humanas (VYGOTSKY, 1996, p. 93-101).

Apropriação, no sentido atribuído por Leontiev, implica necessariamente o papel ativo do sujeito. Contudo essa atividade de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas vai acarretar também, segundo Marx e Engels (1993), o surgimento de novas necessidades, não mais aquelas imediatamente ligadas à existência humana, como comer, beber, vestir-se, ter habitação. Satisfeitas aquelas necessidades, a ação e o instrumento de satisfação conduzem a novas necessidades cuja produção é o primeiro ato histórico. Tomando o exemplo da caça, o ser humano não se limita ao uso constante do mesmo recurso, a pedra lascada, ele se vale dos mais variados tipos de material, de acordo com a necessidade de

produção de novos recursos. Nessa atividade, surgem também determinadas maneiras de os seres humanos se organizarem para caçar; é a relação do indivíduo com outros membros da coletividade, graças à qual ele recebe a sua parte da presa, parte do produto da atividade do trabalho coletivo, religando, assim, o resultado imediato da caça ao seu resultado final (LEONTIEV, 1978).

Portanto, o homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, produz uma realidade na qual humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Desse modo, cria uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Por sua vez, a atividade humana objetivada passa a ser também objeto de apropriação pelo homem, pois os indivíduos devem se apropriar daquilo que é criado por eles mesmos. Isso representa dizer que, além da produção de instrumentos, há também a produção de relações sociais. Voltando ao exemplo da caça, para que um homem se encarregue da sua função de batedor, é necessário que as suas ações estejam em correlação para que ela exista para ele; ou seja, “[...] é preciso que no sentido das suas ações se descubra que ele tenha consciência dele. A consciência da significação de uma ação realiza-se sob a forma de reflexo do seu objeto enquanto fim consciente” (LEONTIEV, 1978, p. 80).

Nesse processo, a ação, ao ser conservada na consciência, ao tornar-se idéia, produz para Leontiev (1978, p. 84), “[...] o processo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção sensível imediata [...]”. Portanto, o pensamento, como o conhecimento humano em geral, distingue-se fundamentalmente do intelecto dos animais, porque só ele pode aparecer e desenvolver-se em união com o desenvolvimento da consciência social. Por conseqüência, quando aparece o pensamento verbal abstrato, ele não pode efetuar-se a não ser por meio da aquisição de generalizações elaboradas socialmente pelo homem. A linguagem, a mais fundamental forma de expressão humana, passa a existir na atividade coletiva de trabalho. Assim, tanto os instrumentos como as relações entre os integrantes do grupo e também a linguagem foram adquirindo existência objetiva, como resultados da atividade humana. Ou seja, a objetivação também “[...] resulta em produtos que não são objetos físicos como a linguagem, as relações entre os homens, o conhecimento [...]” (DUARTE, 2000b, p. 118).

O homem é, portanto, indissociável em corpo e mente (espírito), constituindo-se nas e pelas relações sociais, sendo sua consciência construída a partir de sua atividade concreta sobre o meio e materializada na linguagem, diferenciando-se de outros animais por produzir seus meios de subsistência através do trabalho, o qual sempre implica a utilização de todas as faculdades. Para o homem atingir o gênero humano, foi necessário que dominasse a natureza para a produção de bens voltados para satisfação de suas necessidades. Esse domínio foi possível quando passou a conhecer as leis fundamentais que regiam a natureza. Dessa forma, buscam-se elementos para fundamentar o processo pedagógico da supervisão, vista sua importância na efetivação do estágio profissionalizante, na medida em que a apreensão da categoria mediação vai permitir, diante do que é proposto nas Diretrizes Curriculares, quanto às competências profissionais, o

[...] esclarecimento ontológico desse complexo processo social característico da profissão porque nos instrumentaliza metodologicamente para vencer a força inercial que nos prende à imediatividade, permitindo-nos o movimento que ascende dos fatos (abstrato) ao real mediatizado (concreto pensado) (PONTES, 1996, p. 56).

Do ponto de vista pedagógico, o processo de supervisão, vinculado à perspectiva de mediação para compreender a realidade numa totalidade, precisa de alicerces para acompanhar a compreensão histórica e social dos fenômenos na relação dialética entre indivíduo, sociedade e natureza. Essa base aparece como epistemológica na teoria de Vygotsky e também como eixo norteador do projeto de formação em Serviço Social, o qual requisita uma teoria social crítica para fundamentação da leitura da realidade, das dimensões investigativas e interventivas. Isso demanda a instrumentação dos supervisores no processo de supervisão de estágio, principalmente no que é orientado pelo pensamento pedagógico contemporâneo, sob a centralidade do lema, **Aprender a aprender**. Segundo Duarte (2000b, p.3), este lema é interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais “[...] afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX.” E é por essa razão que, conforme Duarte, a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos acadêmicos. A questão é defender como tarefa central da escola a socialização do saber

historicamente produzido. A pedagogia histórico-crítica procura desvelar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber (DUARTE, 2000b, p.1-9). Aliás, mais que um lema, **Aprender a aprender** significa a ampla parcela de intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade desse século.

Tal lema, amplamente divulgado nos relatórios para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI, nesse quadro de luta intensa do capitalismo para sua perpetuação, aparece como palavra de ordem, caracterizando-o como educação democrática. O ideário proposto pelo lema **Aprender a aprender** não é novo, aparece de forma contundente no cenário educacional, com o pensamento pedagógico da escola nova¹², que, guardadas suas proporções, se embrenha na formação em Serviço Social como a própria história da supervisão. “[...] inicia-se uma nova era para a supervisão: o supervisor como orientador da metodologia. [...] — sentia-se a influência de John Dewey: *aprender-fazendo* [...]” (VIEIRA, 1979, p. 29). Percebe-se que tal dimensão fazia o contraponto do ideário da época, o de romper com a ótica do Serviço Social na perspectiva da ajuda social. Contudo, na mesma proporção, iniciava outra forma de aprendizado, pois a função do supervisor, na época, era “[...] mais de natureza administrativa que pedagógica: o supervisor decidia *o que e como fazer*” (VIEIRA, 1979, p. 29).

Outro aspecto a ser considerado, tendo Vygotsky como referência, é a sua proposição de aprendizagem sobre o papel fundante das relações sociais na formação do indivíduo. Tal relação requer não apenas a função de desenvolver a tolerância ou a solidariedade, mas de ser uma necessidade ontológica, ou seja, é por meio da relação do homem com outros, com a

¹² Representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa. A idéia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança, já vinha se formando desde a “Escola Alegre”, de Vitorino de Feltre (1378-1446), seguindo pela pedagogia romântica e naturalista de Rousseau. Mas, só no século XX, tomou forma concreta e teve conseqüências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores. A teoria e a prática escolanovista disseminam-se em muitas partes do mundo, fruto certamente de uma renovação geral que valoriza a autoformação e a atividade espontânea da criança. A teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse, porque a sociedade estava em mudança. Adolphe Ferrière (1879-1960), um dos pioneiros da Escola Nova, foi talvez o mais ardente divulgador da escola ativa e da educação nova na Europa. Suas idéias basearam-se inicialmente em concepções biológicas, transformando-se depois numa filosofia espiritualista. Ferrière considerava que o impulso vital espiritual é a raiz da vida, fonte de toda atividade, e que o dever da educação seria conservar e aumentar esse impulso de vida. Para ele, o ideal da escola ativa é a atividade espontânea, pessoal e produtiva (GADOTTI, 1998).

natureza e com a história dessas relações, que ele se humaniza, proposição profundamente identificada com a matriz teórico-metodológica do Serviço Social, perspectiva sociohistórica proposta pelas DCs.

Isso requer instrumentalidade, postura investigativa, teórica, técnica, política e pedagógica, para alicerçar o que se faz. Esse é um tema abordado, nas publicações da ABEPSS, por articulistas que revelam preocupação quanto ao referencial utilizado no processo de supervisão. Kameyama (1998)¹³ aponta, em pesquisa realizada nas dissertações de mestrado de 1975-80¹⁴, concentração no ensino de disciplinas — sobretudo aquelas voltada à intervenção, nos processos e procedimentos pedagógicos, — e à instrumentalização técnica, como planejamento, administração e supervisão. Na questão da produção a respeito do “estágio supervisionado”, a autora avalia que “[...] requer uma discussão de caráter mais substantivo, considerando que a questão do estágio continua sendo um impasse no quadro da formação profissional, que consiste, antes de tudo, numa das expressões de uma velha e sempre atual questão: a relação teoria/prática” (KAMEYAMA, 1998 p. 48).

Aqui, uma pausa para pensar sobre a “velha” questão e sobre os procedimentos pedagógicos na dimensão da supervisão. Com apoio na constatação de Kameyama, defende-se a necessidade de dar visibilidade à concepção pedagógica contemplada pelas Diretrizes Curriculares, principalmente no que se refere às competências e habilidades exigidas no processo educativo. A questão apontada por Kameyama reflete historicamente a cultura do próprio fazer pedagógico da supervisão. Contemporaneamente, vislumbram-se outros componentes para sua análise: primeiro, pela premissa que orienta a formação profissional apoiada no método dialético crítico, consolidada na década de 90, pela qual sustenta a não-dicotomia teoria-prática; segundo, que a instrumentação técnica utilizada no processo de supervisão, conforme Buriolla (1994), que registra uma concepção pedagógica referenciada à educação bancária e à educação para a liberdade (educação problematizadora), em Paulo Freire, fortemente difundida na Educação e no Serviço Social. A ênfase da relação era de trocas mútuas e inter-relacionadas socialmente, na medida em que não existe aquele que ensina e aquele que aprende, “[...] o supervisor ensina, mas ele também aprende com o estagiário; o aluno estagiário aprende, mas também ensina ao supervisor, dadas as

¹³ Sobre a pesquisa, ver mais em Kameyama (1998).

¹⁴ A análise objetiva privilegia as produções dos cursos de pós-graduação da PUCRJ e PUCSP, onde se concentram cerca de três quartos das investigações sobre a área temática.

individualidades e as experiências vivenciais diversas de cada um, coletivizadas” (BURIOLLA, 1994, p. 57).

Fazendo a conexão com o contexto histórico-pedagógico apresentado, buscam-se elementos que possam constituir a natureza própria do fenômeno educativo, na especificidade da supervisão. Recorre-se a Saviani (1992, p. 14), quando ele atesta que “[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a natureza biofísica [...]”. Sendo assim, o trabalho educativo é o “[...] ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Desse modo, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para que eles se tornem humanos, e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Sob esse ponto de vista, o autor faz pensar sobre o resultado obtido pelo trabalho educativo. Ele alcança seu escopo, quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, ou seja, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação.

Para tanto, avulta a questão do saber que Saviani (1992, p. 14-15), ao localizar a natureza da educação no âmbito da categoria do “trabalho não-material”, distinguiu numa produção não-material, cuja modalidade é aquela em que o produto não se separa do ato de produção. Ele remete a essa reflexão a produção do saber. De fato, argumenta o autor, a produção não-material, isto é, a produção espiritual é “[...] a forma através da qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras [...]”. Desse modo, diz o autor, pode-se falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e mesmo teórico e prático.

Sob o ponto de vista da formação profissional, esses diferentes tipos de saberes não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem

[...] não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber, que diretamente interessa à educação é aquele que emerge do processo de aprendizagem, como resultado, do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente [...] (SAVIANI, 1992, p. 15).

Desse modo, a humanidade, produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, diz respeito ao conjunto de instrumentos (objetos, idéias, conhecimento, tecnologia, etc.) por meio dos quais os homens se relacionam com a natureza e com os outros homens para promover a sobrevivência. A forma histórica de produzir a humanidade é através do trabalho, portanto, a centralidade do trabalho nas relações sociais diz respeito também à educação e, conseqüentemente, à formação profissional.

Muitos autores discutem as relações entre trabalho e educação, inspirados, principalmente, pelos escritos de Gramsci (1995), como Frigotto, (1995; 1998; 1999); Manacorda (1990; 2000); Arroyo (2002a); dentre outros. Segundo eles, para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer como princípio educativo. Isso quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho, de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas, em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas, sim, que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla.

Analisar o processo de formação profissional a partir de reflexões empírico-teóricas, para compreendê-lo em sua concretude, significa refletir sobre as contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade. Considerando que os homens se caracterizam por um permanente **vir a ser**, a relação entre eles não está dada, precisa ser

construída (vir a ser), construída material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho). O trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar **pelo** trabalho e não **para** o trabalho, isto é, pelo trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na **práxis** (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica pensada).

Nesse processo educativo, especialmente no que diz respeito à supervisão de estágio, a aprendizagem de competências, habilidades, práticas e ações imediatas é necessária. Destaca-se, como forma de referendar os princípios das Diretrizes Curriculares em Serviço Social, que o processo educacional é mais amplo, não se esgota na dimensão técnico-operativa, exige a construção da formação em sua totalidade, deve contribuir teórica, ética e politicamente para a formação de homens plenos de humanidade.

Em relação a essas questões, a presente pesquisa pode contribuir com os supervisores de estágio em Serviço Social, pois reflete sobre o desafio de superar a lógica formal da ciência moderna nas relações educativas dessa área, lógica que, em última análise, separa sujeito e objeto no processo educativo. A construção de ações mais filosóficas, mais pensadas, mais completas, mais cheias de movimento lógico permitirá que o agir pedagógico se torne mais relacionado à realidade social concreta. As características apontadas na proposta pedagógica demandam aos professores e aos supervisores uma visão filosófica, política, científica e técnica, aliada ao exercício do ensino e ao hábito de reflexão. Isso também vale para os assistentes sociais que fazem supervisão ao trabalho dos alunos estagiários. Aqui, uma ressalva para estes últimos, que, apesar de terem natureza e atribuições diferentes, necessitam de postura pedagógica com o aluno, visto que ele está em processo de formação. Tal processo ir-se-á estreitando, conforme o preconizado pelas DCs, pelo planejamento entre professor e profissional do campo, caracterizando-se como atividade que exige reflexão, acompanhamento e sistematização.

O desdobramento da atividade de planejamento em outras atividades, como de acompanhamento e de avaliação do processo de trabalho do estagiário, atribui à supervisão um repensar contínuo e o fortalecimento do processo da tríade.¹⁵ Nota-se que toda a atividade

¹⁵ O termo **tríade** é nomenclatura adotada para configurar o trabalho que pode se estabelecer entre o assistente social de campo, o supervisor acadêmico e o estagiário, uma vez que a elaboração de planos de estágios deve ser feita em conjunto entre as unidades de ensino e campo de estágio, conforme recomendação das Diretrizes Curriculares do Serviço Social — aprovada em assembléia geral da categoria profissional, em dezembro de 1996, e homologada pelo MEC em abril de 2001.

humana envolve, em alguma medida, tanto a ação concreta sobre a realidade quanto a abstração dessa realidade. Assim sendo, é possível afirmar que teoria e prática são indissociáveis; isso equivale a dizer que toda atividade humana envolve algum grau de reflexão. Essa construção do pensamento concretiza-se, pois, da seguinte forma: “[...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto [...]” (SAVIANI, 1992, p. 11).

A superação das limitações do homem, na produção capitalista, vai de encontro àquelas competências que apenas visam uma instrumentalização às novas qualificações, as quais, pelo capitalismo tecnologicamente avançado, conformam a subjetividade dos trabalhadores ao novo nível de acumulação, modelando o homem laboral para ajustar sua consciência à nova ideologia progressista do capital. As competências do assistente social pressupõem a superação da visão fragmentada entre as três dimensões que, embora distintas, estão articuladas organicamente em todo o processo de formação, expressas desde o perfil de profissional que se pretende formar até a organização curricular, buscando, dessa forma, um profissional

[...] competente na sua área de desempenho, generalista em sua formação intelectual e cultural, munido de um acervo amplo de informações, em um mundo cada vez mais globalizado, capaz de apresentar propostas criativas e inovadoras em seu campo de trabalho (KOIKE, 1997, p. 81).

Não há como negar que a década de 80 foi pródiga em mudanças conceituais e operativas, em relação à formação profissional. Por exemplo,

[...] as políticas educativas adotadas na segunda metade da década de 80, na França, têm como traço mais marcante o fato de terem sido elaboradas em relação às preocupações do emprego e de terem sido enunciadas em termos de nível. Este deslocamento de enunciado dos objetivos de uma política educativa, da ordem escolar para a ordem das qualificações, coloca em equação ensino, formação e qualificação; equação que oculta o fato de que a qualificação não é uma propriedade conferida pelo sistema educativo aos indivíduos, mas uma relação social que combina vários parâmetros e que é determinado pelo mercado de trabalho (TANGUY, 1998, p. 22).

Pela importância desses fatos, constata-se que eles estão correlacionados, uma vez que a formação “[...] nasceu vinculada ao mundo do trabalho, designando a qualificação profissional dos trabalhadores” (TANGUY, 1997, p. 399). É na conjugação desses elementos

que é encaminhada a formação na dimensão de operações, “[...] cuja noção está associada ao saber-fazer e não se dissocia da qualificação” (TANGUY, 1998, p. 25). A competência, a partir da década de 80, passou a ser um ponto relativamente central no sistema educativo. Desse modo, o ensino deixou de estar centrado em saberes disciplinares, para se centrar em um ensino que visa à produção de competências verificáveis em situações específicas.

As reformulações do conceito de formação ocorreram à medida que o mercado de trabalho foi exigindo novas competências e habilidades. A esse respeito, Lope e Artiles (1998) trazem o conceito multidimensional de formação, que transcende aquela meramente acadêmica, certificada e institucionalizada e é definida como “[...] processo de valorização que não só avalia conhecimentos técnicos, como também dimensões referentes a atitudes e comportamentos inscritos no ‘currículo oculto’ exigido no acesso ao trabalho [...]” (LOPE; ARTILES, 1998, p. 186).

É oportuno destacar a direção assumida pelo Serviço Social, contemplada no projeto político-profissional, tendo como valor ético central o compromisso com aquela que deve ser a sua parceira inseparável: a liberdade. Isso implica autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais, usuários dos serviços dessa profissão. Envolve, também, uma defesa intransigente dos direitos humanos e tem como contrapartida a recusa a todas as formas de autoritarismo e de arbítrio, requerendo uma condução democrática ao trabalho do Assistente Social. Essas premissas envolvem a preocupação quanto à qualidade dos serviços prestados ao usuário, representam um investimento na melhoria de programas institucionais, na rede de abrangência dos serviços públicos, reagindo contra a imposição de crivos de seletividade no acesso aos atendimentos, ou seja, significa o compromisso com a classe subalterna (BRASIL, 2004a).¹⁶

Os princípios fundamentais apontadas no Código de Ética são a qualidade e o compromisso com os serviços prestados aos sujeitos usuários. Elas estão presentes no significado que se atribui à competência e à formação do assistente social, estão interligadas diante do atual contexto socioeconômico, político e cultural, impulsionando o alargamento da compreensão desses conceitos, uma vez que é vital localizá-los na totalidade da ação profissional. Qualidade é um termo que apresenta multiplicidade de significações. Esse

¹⁶ O Código de Ética dos Assistentes Sociais foi aprovado em 13 de março de 1993, com as alterações introduzidas pelas Resoluções do CFESS, nº 290/94 e nº 293/94.

vocábulo, conforme o contexto¹⁷, pode ser classificado como substantivo ou adjetivo, pelas suas afinidades morfológicas e semânticas. A reflexão sobre a relação que se estabelece entre competência e qualidade tem o propósito de busca de uma significação que vai sendo construída socialmente no cotidiano, em virtude de imposições ideológicas, dando margem a equívocos e contradições. Para tornar clara essa idéia, utiliza-se o recurso semântico das palavras, recorrendo aos seus significados, valendo-se, para tanto, da classificação morfológica após análise da amplitude semântica.

Nesse sentido, busca-se explorar o conceito de qualidade da dimensão educativa e o seu emprego de maneira equivocada e reduzida, quando revestida de valores neoliberais, nele contido. É corriqueiro empregar o conceito de qualidade como se ele já conservasse uma conotação positiva – algo é de qualidade quando é bom. No entanto, a qualidade é um

[...] atributo essencial da realidade. Há boa e má qualidade nos seres com que nos relacionamos, nas situações que vivenciamos [...] A ação competente vai se definir como uma ação de boa qualidade. A qualidade que se revela no trabalho competente aponta para novas dimensões aí presentes [...] (RIOS, 2005, p. 21).

É no **tempo miúdo** das atividades acadêmicas que essa qualidade se descortina. O saber-fazer competente é um saber fazer de boa qualidade, na medida em que há análise crítica das exigências e dos desafios postos cotidianamente. Portanto, essa qualidade não é atribuída, ela é conquistada, construída dia a dia. Ao adjetivar esse saber-fazer, faz-se a conexão entre as dimensões teórica, técnica, ética e política, hoje propostas nas DCs. O conceito de qualidade é totalizante, multidimensional, social e historicamente determinado, pois emerge a partir de uma realidade específica, de um contexto concreto.

O significado dado à qualidade hoje pode se converter, segundo Enguita (1995), em uma palavra de ordem mobilizadora, um grito de guerra em torno do qual se juntam todos os esforços, resumindo-se a uma “retórica da qualidade” (RIOS, 2005). Visualiza-se o seu caráter polissêmico, pelo significado dessa expressão em situações que podem mobilizar, em torno de si, categorias profissionais, como os assistentes sociais, os professores que desejam

¹⁷ De acordo com o contexto estrutural da oração, identificam-se o papel da palavra e sua significação gramatical. Isso remete ao leitor a necessidade de identificar o significante e o significado, para lhe atribuir classificação morfológica.

melhores salários e mais recursos, os acadêmicos que almejam um resultado educacional a menor custo ou gratuitamente, os dirigentes das instituições universitárias educacionais que buscam uma força de trabalho mais disciplinada e flexibilizada, os estudantes que reclamam de mais liberdade e de mais conexão com seus interesses, os que desejam reduzir as desigualdades sociais e os que querem aumentar suas vantagens individuais em detrimento das vantagens coletivas.

É preciso, contudo, superar essa eloquência, descobrindo a noção no interior de uma perspectiva crítica e dialética de consideração do trabalho educativo. Dessa forma, Rios (2005) alerta que é necessário também, para o alcance de tal possibilidade, destacar, no conceito, aquilo que aponta direitos e deveres presentes numa prática social de qualidade. Isso significa perceber em igual intensidade o caráter retórico da qualidade, bem como o caráter ideológico do discurso, que vão se instituindo como competentes na sociedade. Conforme Chauí, (2000, p. 7), o discurso competente é um discurso instituído, confundindo-se, pois,

[...] com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual as circunstâncias já foram predeterminadas para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

Contrária à retórica da qualidade, o discurso competente retratado por Chauí, como discurso do conhecimento, reveste a competência de um caráter ideológico, cujo papel é o de mascarar a existência de dominação na sociedade dividida e hierarquizada em que vivemos. O contraponto do discurso competente está em desvendar os seus fundamentos conservadores e tecnocráticos. A discussão sobre competência e qualidade ganha relevância, na medida em que, do ponto de vista ético-político, esses fundamentos possam ser indagados, verificados quanto às implicações de sua utilização, bem como quanto às contradições que, ao serem identificadas, possam ser superadas, não apenas no campo das idéias, mas, principalmente, na prática compromissada que se desenvolve socialmente.

Qualidade exige comprometimento com a compreensão da desigualdade social crescente, com as escassas alternativas decorrentes da acirrada disputa pelo mercado de

trabalho, o que contribui para dissuadir o pensamento crítico, dificultando, assim, as iniciativas de enfrentamento. O compromisso volta-se à prestação de serviços à população com aprimoramento intelectual, vinculando-o a um projeto social radicalmente democrático, comprometido com os interesses históricos da massa da população trabalhadora (BARROCO, 2003).

O conteúdo necessário à competência no trabalho do assistente social depende, em primeiro lugar, da definição de um objeto de intervenção para o Serviço Social. Não obstante, qualquer que seja o objeto definido, este só pode ser entendido adequadamente em sua relação com a totalidade dos fenômenos humanos e sociais. A competência não implica solidificação ou enrijecimento em um modelo, mas indica impossibilidade de se mencionar uma competência parcial, representada apenas por algumas das dimensões, seja a técnico-operativa, pelo domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e de recurso para socializar esse conhecimento, seja a política, atenta à finalidade da ação e ao compromisso profissional, ou seja, a dimensão ética, elemento mediador, constituído pela postura crítica, investigativa sobre os fundamentos e o sentido atribuído aos conteúdos, aos métodos, aos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem comum.

As competências instituídas pelas DCs para o curso de graduação em Serviço Social¹⁸ propostas pelas unidades de ensino através da ABEPSS estão em consonância com as determinações da Lei nº 8.662/93, que regulamenta a profissão, aprovadas, com restrições, pelo Conselho Nacional de Educação. É definido que, no eixo das competências e habilidades, “[...] a formação profissional deve viabilizar uma capacidade teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas” (BRASIL, Ministério da Educação, 2002).

Assim, com base nesse enfoque conceitual e no conhecimento registrado na literatura em Serviço Social, busca-se fundamentar a concepção de competência, entendendo-a como elemento que constitui o solo da formação, dimensão que é transversal ao período de formação e exercício profissionais. A competência está em permanente construção, ela é construída socialmente, e, por ser um termo revestido de significações, é preciso decifrá-la no contexto atual da educação e da profissão. É senso comum relacioná-la à pessoa designada

¹⁸ As diretrizes curriculares, referendadas por comissão de especialistas no MEC, em 1999, foram homologadas em agosto de 2001 e regulamentadas através de resoluções específicas em 2002.

para realizar algo. Mendes (2000) designa-a como um conjunto de saberes — saber fazer, saber ser e saber agir —, necessário para o exercício de uma profissão. É a capacidade que o indivíduo tem para desenvolver atividades autônomas, planejando-as, implementando-as e avaliando-as, utilizando-se dos conhecimentos e habilidades adquiridas para o exercício de uma situação profissional ou papel social.

Emprega-se, hoje, freqüentemente, a expressão competências, no plural, para indicar habilidades que devem ser desenvolvidas no processo educativo ou na formação profissional (PERRENOUD, 2000; ROPÉ; TANGUY, 1997; BRASIL, 1996). De algum modo, o termo viria a substituir, visto que lhe é dada uma significação semelhante, os termos capacidades, habilidades, saberes. Uma das significações conferidas à noção de competência é de que é inseparável da ação. Expressa o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, para a consulta. Supõe conhecimentos fundamentados, geralmente “[...] considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas [...]” (TANGUY, 1997, p. 16).

Para Ramos (2001), o conceito de qualificação é confrontado com a noção de competência. Isso, segundo a autora, não implica defender uma oposição universal entre eles, mas alertar sobre a tensão permanente que os une e os afasta dialeticamente. Tal visão instiga a reflexão e a pesquisa, pois anuncia uma oposição mais contundente entre noções, porque identifica a qualificação com o regime taylorista-fordista, associada a uma visão estática do mundo do trabalho. Ao contrário, a noção de competência emerge dos novos modelos de produção, sendo afeta à dinamicidade e à transformação. A idéia que se funde, então, segundo Ramos (2001), é a apropriação da noção de competência pelo sistema de ensino, uma vez que ele seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico, testemunham-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações de tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão compreender e dominar.

Assim entendida e utilizada, a noção de competência tende a dar importância às diferenças individuais. O aluno singular ocuparia o centro do sistema educativo, instaurando-se o princípio de cursos individualizados em lugar de habilitações mais ou menos estanques.

As palavras-chave dessa pedagogia passam a ser individualização do ensino, autonomia do indivíduo, pedagogia diferenciada (de caráter mais coletivo, fundamentado em processo centrado mais na aprendizagem do que no ensino, valorização do aluno no processo da aprendizagem, construção significativa do conhecimento).

A relevância das dimensões sociológicas do aprendizado e do processo de construção de conhecimento é buscada em Vygotsky (1998), autor que contribuiu para uma nova reformulação das relações entre aprendizagem e desenvolvimento humanos. A diferença, para esse autor, entre o desenvolvimento real e o potencial é o que se denomina de **desenvolvimento proximal**. Vygostky considera que a aprendizagem, como um processo profundamente social, necessita adaptar estratégias e conteúdos dos projetos curriculares ao contexto histórico e cultural específico dos alunos e distingue o nível de desenvolvimento real do aluno, possuído em um determinado momento, daquele que pode chegar a alcançar. O primeiro deles representaria o que já foi conseguido como fruto de seu desenvolvimento e experiências anteriores; já o nível de **desenvolvimento proximal** seria definido como o que o aluno seria capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas ou de instrumentos mediadores.

Falar sobre competência, segundo Rios (2004), significa falar em saber fazer bem. Afirma a autora que o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer. Ela dimensiona a técnica ao domínio dos conteúdos dos quais o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas e das estratégias. Mas ela também afirma que é preciso saber bem, saber fazer bem, e nucleia nessa expressão o termo bem — porque ela indica tanto a dimensão técnica quanto a dimensão política. Exemplificando sua idéia, ela apresenta: “eu sei bem geografia”, portanto eu tenho um conhecimento que me permite identificar istmos e penínsulas, distinguir planaltos de planícies, ou “eu sei fazer bem tricô”, isto é, domino bem certos recursos, consigo manejar as agulhas e executar certas receitas. Em outras palavras, eu faço bem o meu trabalho de geografia ou meu trabalho de tricoteira, isto é, vou ao encontro daquilo que é desejável, do que está estabelecido valorativamente com relação à minha atuação. Ou seja, o conceito de **bem** não está numa perspectiva metafísica, mas o **bem** é entendido como resposta “[...] a necessidades historicamente definidas pelos homens de uma determinada sociedade [...]” (RIOS, 2004, p. 48).

O advérbio **bem**, apontado por Rios, possui um valor que não apresenta apenas um caráter moral, pois o **bem** não se desvincula dos aspectos técnicos e nem dos aspectos políticos da atuação do educador. É importante não confundir saber bem ou fazer bem com conhecer o **bem**, fazer o **bem**. Como não há uma essência histórica de **bem**, o **bem** é definido no âmbito de valores criados socialmente em nossa sociedade, muitas vezes o que se qualifica de bem é extremamente contestável, na medida em que atende a certos interesses, favorecendo incontestavelmente certa parcela dessa sociedade.

A qualidade da supervisão de estágio passa a ser prejudicada, à medida que o processo de aprendizagem dos alunos não se realiza de forma reflexiva e crítica. A postura que sustenta a qualidade é o compromisso dos estagiários entre eles e deles com os usuários, não pode apenas se vincular à afetividade, ao pensamento espontâneo, ao fazer bem. Essa postura precisa ser constantemente problematizada de forma coletiva e individual, alicerçada nas expectativas de cada usuário dos serviços sociais, uma vez que este espera do profissional ação firme, constante e conseqüente. Isso leva ao posicionamento de Mota, para quem as “[...] profissões se criam a partir de necessidades sociais e se desenvolvem na medida de sua utilidade social, vindo a institucionalizar práticas profissionais reconhecidas socialmente [...]” (MOTA, 2000, p. 26). Nesse sentido, as ações cotidianas dos assistentes sociais estão impregnadas de responsabilidade coletiva e pública, ou seja, responsabilidade com a categoria profissional e com a população usuária de seus serviços. Do mesmo modo, o discurso sinaliza que as implicações do agir profissional ultrapassam as “boas intenções”, implicando compromisso social frente à população.

Tal reflexão está ancorada no pensamento de Vygotsky (1993) pela importância que ele atribuiu para o desenvolvimento psicológico da apropriação, pelo indivíduo, por meio da educação sistemática, do ensino intencional, dos conceitos científicos que já foram historicamente construídos pelo ser humano e já têm, portanto, “[...] uma existência socioobjetiva anterior ao indivíduo que vai aprender tais conceitos [...]” (DUARTE, 2000b, p. 200). Como denominação de pensamento espontâneo ou conceito espontâneo, Vygotsky (1993, p. 82) refere-se às

[...] formas de pensamento ou aos conceitos cotidianos que se desenvolvem não no processo de assimilação do sistema de conhecimentos que são comunicados à criança durante o ensino escolar, mas sim que se formam no curso da atividade prática do aluno e de sua comunicação direta com os que rodeiam.

Um aspecto a ser aqui destacado é o de que a consideração vygotskyana da importância dos conceitos científicos para o desenvolvimento psíquico é parte da análise das relações entre desenvolvimento e educação, especialmente a educação formal, a acadêmica. O processo de supervisão promove a construção de competências na atividade concreta de estágio, fazendo essa mediação à medida que tal experiência permite ao aluno o uso dos conceitos espontâneos, já “[...] que os conceitos espontâneos possibilitam a aparição dos conceitos não espontâneos através do ensino que é fonte de seu desenvolvimento [...]” (VYGOTSKY, 1993, p. 218). A hipótese de trabalho é a de que

[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos segue um caminho particular em comparação com o desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Esse caminho está condicionado pelo fato de que a definição verbal primária constitui o aspecto principal de seu desenvolvimento, que nas condições de um sistema organizado desce em direção ao concreto, ao fenômeno, enquanto a tendência de desenvolvimento dos conceitos cotidianos se produz fora de um sistema determinado e ascende até as generalizações. O desenvolvimento do conceito científico de caráter social é produzido nas condições do processo de ensino que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança.

Ainda sobre a ampliação de conceitos, o autor revela que, dentro de um mesmo nível de desenvolvimento, em um mesmo indivíduo, se tropeça com distintos elementos fortes e débeis nos conceitos cotidianos e científicos, pois

[...] a debilidade dos conceitos cotidianos se manifesta, segundo os dados de nossa investigação, na incapacidade para abstração, no modo arbitrário de operar com eles; em semelhante situação, domina sua utilização incorreta. A debilidade do conceito científico reside em seu verbalismo, em sua insuficiente saturação do concreto, que se manifesta como o principal perigo de seu desenvolvimento: a parte forte, a capacidade para utilizar voluntariamente a “disposição a atuar” (VYGOTSKY, 1993, p. 183).

A partir disso, propõe-se pensar a dimensão ético-política e teórico-metodológica no processo de supervisão em Serviço Social, tendo em vista a dimensão técnico-instrumental. Relacionando-a, assim, ao que é proposto pelas Diretrizes Curriculares, alicerçada a uma perspectiva crítica, a noção de competência (o uso do singular é determinante) requisita para o trabalho profissional o caráter dialético entre as três dimensões, pela relação de complementaridade, de reciprocidade e de compromisso. Isso se concretiza em valores éticos

fundamentais: “[...] liberdade, equidade e justiça social, articulando-os à democracia, à cidadania [...]” (BARROCO, 2003, p. 201).

No âmbito do processo da supervisão de estágio, a efetivação da competência evidencia uma compreensão histórica da dicotomia entre o técnico, o político e o teórico. Considera-se que essa falta de unidade aparente está na atribuição de um peso demasiadamente tecnicista à dimensão técnica; politicista à dimensão política e teoricista à dimensão teórica. Consta-se que há contradição, na medida em que essa idéia de dissociação entre ser, saber e fazer, tão discutida pela categoria profissional, não se evidencia com o mesmo vigor nas produções do Enpess, sendo que se localizam somente dois artigos sobre a temática, e um desses artigos aponta esse debate:

[...] através dos dados da pesquisa [...] há dificuldade geral dos estagiários, supervisores de campo e das unidades de ensino. Os acadêmicos reconhecem que são preparados para ler criticamente a realidade, porém sem instrumentalização necessária para o agir profissional, não havendo, portanto, um sincronismo entre o ensinado e a prática de estágio, o que traz insegurança no processo ensino-aprendizagem e que nem sempre reflete a matriz da questão social como direção da profissão (MADEIREIRA, 1996, p. 2).

Essa preocupação, posta pelo eixo da competência, vai, porém, sendo apreendida por compreensão radical¹⁹ das diretrizes curriculares. Entende-se que a formação do profissional está assentada na articulação da dimensão ética²⁰ e teórico-metodológica, fio condutor para resgatar a relação entre o ético, o político, o teórico e o técnico-instrumental. Conforme o que é referendado nos anais do X Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), a construção da competência profissional diz respeito

[...] a uma prática crítica e reflexiva, que deve ser informada por uma teoria social e por procedimentos metodológicos — em consonância com os valores expressos no código de ética — que possibilitem ao profissional uma análise do movimento do real e a proposição de estratégias e táticas para o seu enfrentamento sem perder de

¹⁹ Radical no sentido de ir à raiz dessa proposta.

²⁰ A reflexão ética é construída, historicamente, no âmbito da Filosofia, tendo por objeto a moral. Na perspectiva que nos orienta, ela é de caráter ontológico-social materialista; busca, a partir da razão dialética, apreender, na totalidade histórica, as categorias ético-morais, desvelando suas particularidades e legalidades. Como reflexão ontológica, a ética “possibilita a elevação aos valores humano-genéricos, mas sua necessária abstração teórica não a isola da práxis; como filosofia crítica interfere indiretamente na realidade, contribui para a ampliação das capacidades ético-morais” (BARROCO, 2003, p 54-55).

vista a intencionalidade dessa prática e as possibilidades de construções coletivas de táticas e de estratégias na relação com os movimentos sociais [...] Somente assim será possível abandonar o praticismo, o obreirismo e o pragmatismo que, hoje, se (re)atualizam através da rede de “solidariedade social” (SILVA; CARDOSO, 2001, p. 1-5).

Para tanto, continuam os articulistas, é necessário também o domínio de técnicas que permitam que essa ação se concretize a partir do planejamento. Considera-se que isso ocorrerá, à medida que a competência profissional estiver ancorada pelo conjunto de conhecimentos teóricos, metodológicos, ético-políticos e instrumentais, proposto pela multiplicidade de vivências em “[...] disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares [...]” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2004c, p. 353).

As habilidades de investigação, de proposição e de intervenção precisam ser trabalhadas desde o início do curso de Serviço Social, por meio da leitura crítica e propositiva das exigências sociais postas no mundo contemporâneo. Além disso, o futuro profissional, ao intervir nas expressões da questão social, matéria-prima de seu trabalho, não deve entendê-la como “[...] situação social problema, tal como historicamente foi encarada no Serviço Social, reduzida à dificuldade do indivíduo [...]” (IAMAMOTO, 1998, p. 58). Para tanto, há que se decifrar a gênese das desigualdades sociais em um contexto em que há centralização de renda, de propriedade e de poder, exigindo estratégias de enfrentamento à questão social, na defesa intransigente dos direitos humanos e sociais. A competência para propor novas mediações passa pelo deciframento do contexto em que se inserem a formação e a profissão. Pressupõe, então,

[...] a) apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade; b) análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país; c) compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; d) identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado (BRASIL, 2004c, p. 348-349).

Os elementos referidos estão em consonância com as determinações da Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de assistente social e estabelece as seguintes competências e habilidades técnico-operativas:

[...] a) formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil; b) elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; c) contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; d) planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; e) realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; f) prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; g) orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; h) realizar estudos sócio-econômicos para identificação de demandas e necessidades sociais; i) realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social; j) exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de serviço social; l) assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino; m) supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2004c, p. 349-350).

Sob esse ponto de vista, o que subjaz ao processo de trabalho dos supervisores junto aos alunos é a não-redução da compreensão de competência a um discurso articulado pelas regras da burocracia e da organização, fazendo o contraponto dos discursos cujos fundamentos são “[...] conservantistas e tecnocráticos. Esse discurso é competente quando é crítico, ou seja, quando vai à raiz e desvenda a trama submersa dos conhecimentos que explicam as estratégias de ação [...]” (IAMAMOTO, 1994b, p. 183-184). Para tanto, reforça-se que a categoria **mediação** se faz indispensável nos processos existentes na realidade objetiva. Ela se efetiva nas ações recíprocas, na trama de relações que ocorrem entre partes, nas forças que constituem os fenômenos de uma totalidade. A mediação tem a ver com a “[...] passagem de um nível genérico, abstrato ou universal, para outro mais singular ou particular [...]” (MELLO, 1988, p. 26). Desse modo, a postura crítica não é mera recusa ou mero relato do instituído, da informação. Supõe, porém, um diálogo particular com as fontes inspiradoras do conhecimento, buscando esclarecer seus vínculos sociohistóricos, localizando as perspectivas e os pontos de vista das “[...] classes através dos quais são construídos os discursos: suas bases históricas, a maneira de pensar e interpretar a vida social das classes [...] que apresentam esse discurso como dotado de universalidade, identificando novas lacunas e omissões” (IAMAMOTO, 1994b, p. 184).

Competência impõe um referencial **teórico-metodológico**, produto da formação e do exercício profissional, que se traduz pelo diálogo crítico estabelecido com o legado intelectual “[...] incorporado nos discursos do Serviço Social e nas auto-representações do profissional, deslindando ao mesmo tempo as bases sócio-históricas desse discurso e as teorias de que se nutre” (IAMAMOTO, 1994b, p. 184). Isso supõe uma abordagem associada à idéia de que, para compreender a profissão, é necessário dialogar com a história da sociedade e com a história do pensamento social na modernidade, ou seja, um diálogo entre a teoria e a história. Teoria percebida como “[...] expressão no campo do pensamento, da processualidade do ser social, apreendido nas suas relações e múltiplas determinações, ou seja, como o ‘concreto pensado’” (IAMAMOTO, 1994b, p. 184).

Estabelecendo tal articulação entre as dimensões apresentadas nas Diretrizes Curriculares à formação em Serviço Social, compreendo que a materialização da competência profissional apresenta a totalidade que abriga, em seu interior, uma direção social, um conjunto de saberes e conhecimentos na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade. Desse modo, entende-se que a dimensão ético-política é parte determinante para entender a competência profissional não como algo abstrato, mas, sim, como algo situado na sociedade real em que se vive como docente, assistente social e supervisora. A competência está sempre situada — o processo de supervisão de estágio dá-se dentro de um sistema de educação formal — em determinada unidade de ensino superior, em um coletivo de profissionais que fazem a universidade, em uma sociedade capitalista.

A dimensão ético-política é dimensão fundante da competência, porque a teórico-metodológica e a técnico-instrumental ganharão significado quando, além de se ancorarem em fundamentos próprios de sua natureza, se nortearem por princípios éticos. Assim, tornar-se um profissional competente exige ir além do domínio de conceitos de sua área de intervenção — é preciso pensar criticamente no valor de uso efetivo desses conceitos para inclusão criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo, é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente, é necessário verificar o alcance social desse compromisso, conferir se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna, justa e solidária. Como afirma Contreras Domingo (1997, p. 58-59), a reflexão ética é parte da competência profissional, pois é

[...] uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social porque proporciona os recursos que o fazem possível. Mas é ao mesmo tempo consequência desses compromissos, posto que se alimenta das experiências nas quais devem afrontar situações dilemáticas e conflitos em que estão em jogo o sentido educativo e as consequências da prática escolar.

Dessa reflexão deve-se partir, fazendo o esforço de perceber, em sua totalidade, que a ela se retornará, para ampliar a compreensão da dimensão técnica, a fim de torná-la mais consistente e significativa. O termo **técnica** indica o “[...] conjunto dos processos de uma arte ou a maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo [...]” (CUNHA, 1982, p. 759). O termo *techne* surgiu na Grécia antiga e era empregado para narrar qualquer habilidade no fazer e, mais especificamente, uma competência profissional oposta à capacidade instintiva ou a mero acaso (PETERS, 1974).

Segundo Rios, a dimensão técnica é suporte da competência, uma vez que esta se revela na ação dos profissionais. A técnica teve seu significado na formação do Serviço Social até a década de 80, ainda que ambas se empobreciam quando desvinculadas de outras dimensões. Assim, na visão do trabalho do assistente social, havia supervalorização da técnica, ignorando a inserção no contexto social e político. Nessa configuração, era-lhe outorgada a autonomia (neutralidade), impossível, pois a mais aparente neutralidade responde a alguma intencionalidade, porque ela se operacionaliza em determinado espaço histórico. Como diz Rios (2005, p. 95), “[...] é importante que se associe a idéia de *techne* às de *poiésis* e *práxis*, para que se explore de maneira mais ampla sua presença na competência [...]”.

A afirmação de Rios reitera a exigência de reciprocidade nas diferentes dimensões da competência. A consciência dessa reciprocidade brota da negação dos pressupostos vinculados aos projetos de modernização emergidos, nas décadas de 60 e 70, na profissão. Projeto este que, na década de 80, avançou alinhando-se gradativamente como projeto de ruptura, o qual foi consolidado na década de 90, com o projeto ético-político-profissional. Esse projeto procura evidenciar as contradições e dimensionar as mediações na formação em Serviço Social, pois estas são decorrentes e construídas pelo próprio contexto social, político e histórico da profissão e, contemporaneamente, exigem interlocuções entre formação e exercício profissional, cujos desafios e construções de alternativas são respondidos de forma coletiva e permanente. Portanto, há indissociabilidade da supervisão de estágio com o processo de formação profissional em Serviço Social, desde que a supervisão seja pensada

política, técnica e teoricamente. Essas articulações sedimentam o solo da estrada para a carruagem, por isso, **pensar a supervisão, eis a questão!**

2 PENSAR A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO, EIS A QUESTÃO!

Pensar a vida, eis a tarefa.
Hegel (2005)

Para compor o título deste capítulo, parafraseia-se Hegel na célebre frase “Pensar a vida, eis a tarefa”, na qual buscou compreender a vida em sua plenitude como atividade inseparável da história. A frase²¹ serve de fio condutor do tema que constituiu o objeto da presente investigação, o processo de supervisão de estágio: suas exigências, desafios e vinculação com o projeto profissional. Isso me inquieta profundamente diante do contexto sociohistórico contemporâneo e em relação às transformações ocorridas na profissão, nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI.

As transformações concretizam-se e evoluem, por isso, discorrem-se e recuperam-se os diferentes momentos pelos quais perpassa a supervisão na formação profissional do assistente social, uma vez que ela faz parte da genealogia do ofício. Isso representa abordar o tema supervisão e articulá-lo com a história do Serviço Social. Desse modo, a categoria historicidade faz-se presente, considerando tratar-se de um “[...] instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, que só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa” (CURY, 1995, p. 21).

A questão me situa dentro dessa história pela minha implicação com o tema. Sinto-me, todavia, respaldada por Minayo (1998) e Martinelli (1994b) quando referem a ausência da neutralidade e a intrínseca relação entre a pesquisadora e o objeto da pesquisa como característica da pesquisa qualitativa.

²¹ Associação semelhante já foi realizada por Martinelli (2003), na introdução de texto em que discute identidade e alienação no Serviço Social.

2.1 A genealogia da supervisão de estágio em Serviço Social: ontem e hoje

Das velhas notações, de tempos fenecidos, copio, com carinho, o que me foi legado. Por irmãos, pais, avós, tios e primos queridos, dos quais nada mais há que um retrato apagado. Se, automaticamente, os dedos vão e vêm, o pensamento não: esse voa em vertigem, ao sabor do que diz uma data que alguém rabiscou, sem saber que eram marcas, origem, para a gente lembrar fatos, coisas, lugares... “E os rostos, bom Jesus? E os sóis? E os luares? E a fogueira no chão da cozinha de terra?...” E os dedos vão e vêm... E o pensamento erra pelo tempo que foi e que volta na idade com sabor de canção, nos braços da saudade!

Afonso Celso de Oliveira (2006)

Ao fazer a genealogia da supervisão, também me transporto ao meu passado, na medida em que faço parte dessa história como aluna, supervisora de campo e supervisora acadêmica. O pensamento voa e buscam-se, na memória, as imagens que carrego como aluna estagiária, na década de 70, quando fiz o curso de Serviço Social na PUCRS. Minha supervisora era assistente social de campo da Secretaria de Educação. Recebia supervisão sistemática e, posteriormente, orientação para a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC). Foram dois anos e meio de convívio face a face. O pensamento voa pelo tempo e leva-me a fatos e a lugares. Cheguei, em 1980, ao Sistema Penitenciário do Rio Grande do Sul, onde fui assistente social até a segunda metade da década de 90 e, nesse percurso, também fui supervisora de campo. Naquela época, o assistente social de campo assumia a supervisão dos alunos. Para isso, passava por cursos de capacitação na Faculdade de Serviço Social da PUCRS. Em 1993, ao ingressar, como docente, na Universidade de Caxias do Sul, além de outras atividades, iniciei a supervisão acadêmica, atribuição que exerço até o presente momento. Ao buscar a procedência da supervisão de estágio, constato que ela faz parte da história da profissão e da minha vida, bem como de todos os profissionais que galgam o título de assistente social.

Assim, entender a gênese da supervisão precede a análise histórica das condições políticas de possibilidades dessas práticas que se instituíram e abrigam tal processo. Pretende-se **dar visibilidade à supervisão, não só pelo seu caráter institucional ou pela sua tradição, mas também pela necessidade histórica e de conhecimento desse processo**, pois, como lembra Marx (1978) cada nova geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. Considerando que as mutações ocorrem em

todas as áreas, contextualizar, na formação profissional, a supervisão de estágio é poder situá-la, abarcando suas concepções, práticas e idéias, que, relacionadas ao contexto econômico, político, social e cultural, podem ser vistas de vários ângulos, ampliando o foco de análise.

Desse modo, pode-se particularizar a supervisão em Serviço Social como instância do processo de formação profissional que impõe articulações com as DCs e também com outras áreas do saber. A supervisão é um legado na formação do Serviço Social. Não se trata de um retrato apagado, por isso, a busca da compreensão dos fatos e dos personagens que fizeram e fazem parte de sua história. Para tanto, inicialmente, quero me deter na origem da palavra.

A palavra **supervisão** é um neologismo formado pelo prefixo **super**, afixo que se une à **visão**, para designar o ato de **ver**. Etimologicamente significa ver. Do latim *videre, avistar*. Ver, conhecer ou perceber pela visão, olhar para, contemplar, distinguir (CUNHA, 1999). Significa ação ou efeito de supervisionar, dirigir, orientar ou inspecionar. Supervisão é uma palavra derivada do termo inglês *supervision*, que significa “olhar de cima”, “olhar em conjunto” (ARAÚJO, 1991, p. 168). O vocábulo também sugere a idéia de uma visão superior, inspeção, ou seja, a presença de um **controle**. Essa expressão pode abrigar a idéia de arbitrariedade, todavia, há controle quando do acompanhamento à verificação do processo de trabalho do estagiário, avaliando os objetivos da intervenção, a qualidade dos serviços prestados aos usuários e a qualidade da formação dos alunos.

O termo supervisionado, empregado por Vieira (1979), refere-se ao verbo **supervisar**. Em textos contemporâneos de Serviço Social, tal termo não aparece, é usado o termo **supervisionado**, que se origina do verbo **supervisionar**. **Supervisar**, etimologicamente, provém de um verbo do idioma inglês *to supervise* (1858). O termo **supervisionar** advém da palavra supervisão, cuja etimologia também remete ao inglês: *supervision* (substantivo). Embora a raiz seja a mesma, o valor semântico dessas palavras denota cargas diferentes: ao primeiro termo dá idéia de ordenação, controle e fiscalização; enquanto ao segundo, acompanhamento, orientação e controle.

Historicamente, a supervisão corresponde a uma das atividades mais antigas de ensinar e de aprender. O ato de supervisionar pode ser examinado desde a Grécia Antiga, quando era considerado treinamento para estudantes. Posteriormente, o Cristianismo, como religião do Estado, instituiu a atividade filantrópica das “diaconias”, o que originou uma supervisão

orientadora de trabalhos assistenciais, feita pelos diáconos, que orientavam os demais na distribuição de esmolas e na administração de bens (VIEIRA, 1979).

Na Idade Média, a supervisão ocorria na atitude das autoridades que enviavam um professor às escolas, buscando ter certeza de que os aspectos morais e religiosos da instrução estavam sendo desenvolvidos. Percebe-se também que, naquela época, devido às confrarias, corporações de ofícios e outras atividades afins, havia um sistema prático de aprendizagem. Nesse sentido, o aprendiz residia com a família do mestre, recebendo dele os ensinamentos para a execução do ofício. Isso, para Medina (1995), se caracterizava como uma modalidade de supervisão, por orientar e inspecionar. Portanto, desde seu aparecimento na Antigüidade, a supervisão ocupou espaço na educação, sendo vista como possibilidade de reprodução e controle dos sistemas nos quais se inseria.

Já na Idade Moderna, na área da indústria, esfera de ação que teve suas origens no campo administrativo, a supervisão visava mais diretamente a capacitação do indivíduo, com vistas à produtividade, ou seja, à qualidade e à quantidade da produção. Busca-se como referência a primeira fase da Revolução Industrial, na qual, a supervisão na área de produção surgiu “[...] das fábricas para garantir o *adestramento* de comportamentos e desempenhos que possibilitassem o uso de técnicas para assegurar o sucesso da produção” (MEDINA, 1995, p. 42).

A supervisão em Serviço Social emergiu, como um “[...] modo de treinamento de pessoal (pago ou voluntário), que trabalhava nas organizações de caridade e que devia ser instruído nos princípios e métodos das instituições a que estivesse ligado” (ANDER-EGG, 1974, p. 248). Segundo o autor, a supervisão desenvolveu-se para enfrentar as necessidades de orientação, coordenação, formação e administração, embora seu vínculo maior estivesse ligado à área de trabalho. Em suas análises, Ander-Egg assinala que, após serem fundadas as primeiras escolas de Serviço Social²² na América do Norte e na Europa, nas primeiras décadas

²² Em 1898, a **New York Charity Organization Society** levou o plano inicial de Mary Richmond adiante. Um ano mais tarde, ao apagar das luzes do século XIX, surgiu, em Amsterdã (Holanda), o Instituto de Treinamento em Serviço Social, que se encarregou de pôr em prática um curso de dois anos, composto de matérias como conhecimentos sociológicos gerais, problemas socioeconômicos, legislação e treinamento prático supervisionado em diferentes campos do Serviço Social. Em 1904, o curso mantido pela **New York Charity Organization Societ** adquiriu a forma de cursos de um ano de duração, levados a cabo na Escola de Filantropia de Nova York, primeira Escola de Serviço Social nos Estados Unidos (CELATS, 1980). Na **América Latina**, a primeira escola surgiu no Chile, em 1925 (iniciativa pública, fundada pelo médico Doutor Alejandro Del Rio), com características de uma profissão paramédica e parajurídica. A segunda escola, também no Chile, foi fundada em 1929, por Miguel Cruchaga — de iniciativa privada — (Igreja Católica). Foi

do século XX, essas agências seguiram sendo o principal campo de treinamento para o pessoal. Assim, desde então, “[...] o ensino sistemático que se realizava principalmente por meio da supervisão era feito partindo de situações simples e de outras mais complexas” (ANDER-EGG, 1974, p. 248).

O Serviço Social não era ainda profissão, mas, sim, **vocação** ou **trabalho**²³ (VIEIRA, 1979), e o pensamento, até o final da primeira Guerra Mundial, era o de que o estágio se concretizava por um treinamento prático vocacional. A aprendizagem ocorria na ação e no trabalho de campo. Assim, era significativo “aprender fazendo”. Posteriormente, a função de ensino foi incorporada à supervisão, por influências das idéias de Mary Richmond (1950) e das teorias de John Dewey²⁴ (VIEIRA, 1979). Para ele, a experiência concreta da vida apresentava-se sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver. A educação, portanto, era fundamentalmente pragmática, instrumentalista, porque buscava o convívio democrático, sem, no entanto, pôr em questão a sociedade de classes “[...] a educação era essencialmente processo e não produto; um processo de reconstrução e

chamada de Escola Elvira Matte de Cruchaga. Ambas tiveram forte influência católica, como ocorreu com as demais escolas que surgiram no continente latino-americano. Destacam-se as orientações dadas pelas encíclicas papais **Rerum Novarum**, de 1891, do Papa Leão XIII —, que trata da questão operária e da propriedade privada e propõe a submissão do operário e a humanização do capitalista — **Quadragesimo Anno** de 1931, do Papa Pio XI —, que enfoca a importância do laicato para combater o liberalismo e o comunismo e propõe a justiça social através da fraternidade e conciliação entre classes (AGUIAR, 1982). **No Brasil**, a primeira escola de Serviço Social surgiu em São Paulo, em 1936, por iniciativa católica. Tinha como base filosófica os princípios do Neotomismo (São Tomás de Aquino): “[...] o homem é criado à imagem e semelhança de Deus”. De acordo com essa doutrina, a caridade e a fraternidade são as bases da justiça social, a qual deve prever, também, reformas sociais que visem ao bem comum. A segunda escola foi fundada no Rio de Janeiro, em 1937, também por iniciativa católica. Até a metade da década de 40, a influência predominante foi do Serviço Social europeu, passando, a seguir, para a influência norte-americana. Em decorrência desta, introduziram-se, na formação profissional dos assistentes sociais, o Serviço Social de Casos, o Serviço Social de Grupo e, posteriormente, o Serviço Social de Comunidade (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982).

²³ Os membros da Sociedade de Organização de Caridade (SOC) consideravam que o termo trabalho (*work*) caracterizava com mais precisão a dimensão profissional da atividade dos agentes sociais, evidenciando a diferença dos procedimentos caritativos voluntários dos membros da comunidade, a partir de motivações pessoais e religiosas. Muitos presos ainda à noção de caridade, historicamente associada à prática da assistência como uma prática servil, de doação, de ajuda (MARTINELLI, 2003, p. 112).

²⁴ John Dewey (1859-1952), autor de **Aprender-fazendo — da Educação Tradicional à Educação Nova**, é filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano e exerceu grande influência sobre toda a pedagogia contemporânea. Ele foi o defensor da Escola Ativa, que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno. Sua filosofia da educação foi determinante para que a Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo. Dewey promoveu uma crítica contundente à obediência e submissão até então cultivadas nas escolas. Ele as considerava verdadeiros obstáculos à educação. Através dos princípios da iniciativa, da originalidade e da cooperação, pretendia liberar as potencialidades do indivíduo rumo a uma ordem social que, em vez de ser mudada, deveria ser progressivamente aperfeiçoada. Assim, traduzia para o campo da educação o liberalismo político-econômico dos Estados Unidos. Embora vários aspectos da teoria de Dewey sejam similares à **pedagogia do trabalho**, seu discurso apresentava-se bastante genérico, não questionando as raízes das desigualdades sociais. Dewey priorizava o aspecto psicológico da educação, em prejuízo da análise da organização capitalista da sociedade, como fator essencial para a determinação da estrutura educacional (GADOTTI, 1998 b).

reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual [...]” (GADOTTI, 1998, p. 144).

Na época, o estágio correspondia a um modo de aprender, e o supervisor exercia um papel de natureza mais **administrativa** que **pedagógica**. A ele cabia a decisão sobre o que e “**como fazer**”. Percebe-se que esse contexto produz e reproduz saberes, embasando uma concepção de **treino para supervisão**. A partir da segunda década do século XX, destaca Ander-Egg (1974), a supervisão reflete a influência da Psicanálise, justificando que, naquela época, o supervisor assumia **tarefas de terapeuta** em relação aos supervisionados. Isso lhe possibilitava funcionar mais eficazmente em relação aos “casos” a que devia atender.

Soma-se a isso, a influência da célebre obra publicada em 1917, **Diagnóstico Social**, de Mary Richmond (1950), evento significativo, por se tratar da primeira sistematização teórica de Serviço Social. Indicativo de metodologias de estudo, diagnósticos e tratamentos para atendimento de casos, o texto desencadeou, na supervisão, o debate relacionado ao plano de tratamento entre supervisor e supervisionado. Começava uma nova era para a supervisão, o supervisor **como orientador da metodologia** (VIEIRA, 1979).

A linha da história revela que o conceito de supervisão atende às tendências técnicas predominantes do cenário social de cada época e de cada área profissional. Ilustra-se essa idéia na área psicanalítica, em que, segundo Brito (1999), a supervisão também marcou presença significativa desde sua introdução, no Instituto de Berlim, por volta de 1920. A primeira descrição completa de uma supervisão em Psicanálise aparece em trabalhos de Freud, em 1909. Ele analisou um caso de fobia em um menino de cinco anos: o conhecido caso clínico do Pequeno Hans. O pai do menino, Max Graf, musicólogo, conduziu uma análise supervisionada por Freud, através de cartas e encontros pessoais, porque Graf era também discípulo do fundador da Psicanálise.

A supervisão na área psicanalítica, conforme Mabilde (1991), constitui um dos principais fatores da experiência de aprendizagem da psicoterapia, responsável pela integração entre os conhecimentos teóricos e aqueles oriundos da técnica. Um dos principais propósitos do processo de supervisão é conseguir que o estudante adquira a destreza necessária para desempenhar o mais adequadamente possível sua tarefa de terapeuta (GRINBERG, 1975). A finalidade da supervisão psicoterápica é a de “[...] ensinar o

supervisionado a bem praticar a psicoterapia dinâmica, ou psicanalítica. [...] não é um tratamento psicoterápico” (MACHADO, 1991, p. 16). Lembra o autor que essa é a posição adotada na maior parte do mundo científico e que o supervisor funciona como um professor e não como um terapeuta. Semelhança guarda a área de Serviço Social, na qual o supervisor é assistente social e professor; na vida acadêmica, tem a atribuição de professor/supervisor enquanto, em atividade de campo, lhe sobressai a tarefa de supervisor.

Sobre essa questão, Schestatsky (1991, p. 75) aborda a influência das escolas húngara e vienense no processo de supervisão da área psicanalítica, que se tornou manifesta em 1936. A escola húngara acentuava como fundamental à supervisão clínica o valor de analisar todos e quaisquer “[...] sentimentos irracionais (contratransferenciais) do psicoterapeuta em relação ao seu paciente, considerando, assim, que a análise pessoal do terapeuta também serviria efetivamente como supervisão [...]”. Por outro lado, a escola vienense mantinha que a análise do terapeuta não deveria confundir-se com sua supervisão; ao contrário, “[...] sugeria que o candidato se expusesse a diferentes pontos de vista, de diferentes supervisores, que trabalhasse com diversos analistas, que o ensinassem e não o analisassem [...]”.

Sob esse prisma, a supervisão psicanalítica pressupõe a existência de um profissional experiente, que lance um olhar mais embasado, seja para o colega, seja para o aluno (BRITO, 1999), os quais, com menos experiências, oportunizam uma bagagem a ser compartilhada, construída e analisada teórica e tecnicamente. Normalmente, o supervisor é um professor que tem intimidade com a temática abordada e conhece uma série de estratégias pedagógicas valiosas para a relação ensino-aprendizagem. Pode-se compreender, então, que, no percurso do processo de supervisão na área psicanalítica, o supervisor vai constituindo as fronteiras que, delimitadas, exigirão dele conhecimento pedagógico, além de sua bagagem específica de psicanálise.

Ao abordar a mais antiga definição de supervisão, atribuída à Virginia Robinson, na obra **Supervision in Social Case Work**, no ano de 1936, encontra-se como conceito “[...] o processo educacional pelo qual uma pessoa possuidora de conhecimentos e experiência prática toma a responsabilidade de treinar outra, possuidora de menos recursos técnicos” (ROBISON, 1936 apud WILLIAMSON, 1967, p. 31). Esse registro, por ser o primeiro, instituiu um pensamento de influência do olhar “sobre”, de controle, de treino, ou seja, a maneira de fazer supervisão com a probabilidade de **ensinar o fazer**, e não mais como o

processo de **aprender a fazer**, mas como produto e direção à formação profissional. A supervisão era apresentada como **treinamento prático e método de ensino** que, sustentado em objetivos do treinamento específico e no conteúdo do processo de Serviço Social com indivíduos, **envolvia a ambos** no processo de aprendizagem, o **supervisor e o supervisionado**. Segundo Vieira (1979), tal relação servia para análise das diversas reações tanto do supervisor como do supervisionado. Apoiada nas teorias psicológicas da época, mostrava que esse método de ensino levava à autêntica formação profissional, o que contribuiu para a supervisão no Brasil, na medida em que respondeu às necessidades das escolas de Serviço Social.

A formação em Serviço Social iniciou em 1936²⁵, com a primeira escola de Serviço Social no Brasil, em São Paulo. Ela não pode ser considerada como fruto de uma iniciativa exclusiva do Movimento Católico Laico, pois “[...] já existe presente uma demanda — real ou potencial — a partir do Estado, que assimilará a formação *doutrinária* própria do *apostolado social* [...]” (IAMAMOTO, 1982, p.180). Um ano após, surgiu outra escola no Rio de Janeiro, e, na década seguinte, já existiam 15²⁶. Na década de 40, começaram as organizações de estágios. Nesse período, localizou-se a necessidade da supervisão, pelos registros do 2º Congresso Pan-Americano, em 1949. Nadir Kfoury já afirmava “[...] de início a parte prática girava exclusivamente em torno de visitas realizadas a obras sociais e a famílias necessitadas. Na contemporaneidade percebe-se que a preocupação maior, para bom número de escolas, reside em organizar os estágios, nas obras e a supervisão [...]” (KFOURI, 1949 apud AGUIAR, 1982, p. 437).

Conforme os estudos de Aguiar (1982, p. 33), a **formação prática** exigida para a formação do assistente social “[...] era a aprendizagem do ‘como fazer’ na realidade das diferentes instituições com que os futuros assistentes sociais mantinham contato [...]”. Sobre

²⁵ Período de profundas transformações, motivadas basicamente pelo modelo socioeconômico. Paralelamente, desencadeou o movimento de reorganização das forças econômicas e políticas, o que resultou em conflito: a revolução de 1930, marco comumente empregado para indicar uma nova fase na história do Brasil. No âmbito educacional, durante o governo revolucionário de 1930, Vargas constituiu o Ministério de Educação e Saúde Pública. Nos anos de 1931 e 1932, foi adotado o regime universitário para o ensino superior, bem como organizada a primeira universidade brasileira: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo (VEIGA, 1995, p. 29-30).

²⁶ Conforme Iamamoto (1982), é pela intervenção de Nadir Kfoury, no II Congresso Pan-Americano de Serviço Social (1949) que esse dado é publicizado. Das 15 escolas, 12 teriam sido constituídas sob os auspícios de organizações católicas, e três, por iniciativa do Governo. Quatro são filiadas a universidades (Universidades Católicas), sendo que 13 são exclusivamente para assistentes sociais do sexo feminino, e duas, para homens. Dessas, 14 enviaram representação ao 1º Congresso Brasileiro de Serviço Social em 1947. A maioria formará-se sob a influência das duas primeiras escolas (SP e RJ), de origem católica, tendo em sua direção ex-alunas dessas escolas formadas sob o regime de bolsas de estudo.

as outras, que ele denominava de **formação técnica**, a formação específica do assistente social consistia no estudo das teorias do Serviço Social que respaldassem as ações dos profissionais quanto aos desajustamentos individuais e coletivos. Daí a **formação técnica** ensinar **como fazê-lo**, pois ela oferecia ao assistente social o conhecimento sobre o Serviço Social, dando-lhe condições de colocá-la em prática. A **formação científica** dava-se através das disciplinas científicas, como Sociologia, Psicologia e Biologia, e também da moral, para serem utilizadas como instrumentos de trabalho. E a **formação pessoal**, na preocupação do desabrochar da personalidade integral dos alunos, através de uma **formação moral** sólida, era um dos aspectos importantes na formação doutrinária dos alunos.

Em virtude do contexto socioeconômico e político, surgiram a demanda e a necessidade de uma formação qualificada ao ensino em Serviço Social no Brasil, o que delineou um novo contorno à supervisão na década de 40. Esse período demarcou, no Brasil, a criação e o desenvolvimento das grandes instituições assistenciais estatais, paraestatais e autárquicas²⁷. A criação dessas instituições, conforme Silva (1995, p. 24), “[...] ocorre no bojo do aprofundamento do modelo corporativista do estado e do desenvolvimento de uma política econômica favorecedora da industrialização adotada a partir de 1930 [...]”. Foi o momento, ainda segundo a autora, em que se ampliou o mercado de trabalho para a profissão, permitindo, ao Serviço Social, romper “[...] com suas origens confessionais e transformar-se numa atividade institucionalizada [...]” (SILVA, 1995, p. 25). Nesse período, consolidaram-se dois movimentos de um mesmo processo: de uma parte, as alterações no âmbito do Estado; e, de outra, a adaptação da formação técnica especializada às organizações nas quais se prestam serviços sociais. Isso exigiu novas formas de execução da profissão, bem como novos instrumentos de trabalho. Nessa época, estavam em evidência as técnicas de caso e grupo, cuja finalidade era a eficácia da ação profissional.

Na década de 40, o Serviço Social norte-americano marcou a sua presença estendendo-se nas décadas seguintes, sobrepondo, assim, a influência européia, que ainda era muito significativa para a profissão. Além disso, a bibliografia predominante sobre o assunto era importada dos Estados Unidos, juntamente com outras mais esparsas, vindas do Canadá, da Bélgica e da Itália, trazidas por profissionais que se aperfeiçoavam nesses países. A bibliografia adotada influenciou de modo imperativo as primeiras Escolas de Serviço Social

²⁷ Esse aspecto tem sido analisado por vários estudiosos, destacando-se, dentre eles, Iamamoto e Carvalho (1982) e Silva (1995).

brasileiras, estendendo a influência norte-americana e européia até o início da década de 80. Para os norte-americanos, a supervisão era entendida como um conjunto de métodos que privilegiavam a dimensão técnica do processo de ensino na formação, fundamentada nos pressupostos psicossociais cientificamente validados na experiência, na prática eficiente, ignorando o contexto social, político e econômico.

Os textos sobre supervisão no Brasil tinham um caráter tecnicista e pedagógico. Essa influência era atribuída às publicações norte-americanas, utilizadas, na época, pelos cursos de Serviço Social, das quais faz-se registro da obra de Bertha Reynolds, intitulada **Learning and Teaching in the Practice of Social Work**, de 1942. Sua concepção sobre supervisão detinha-se no processo pedagógico global do Serviço Social, tanto teórico, em sala de aula, como prático, no estágio. A autora não separava as duas esferas, pois acreditava que “[...] o indivíduo [...] na sua globalidade, aprende” (REYNOLDS apud VIEIRA, 1979, p. 30).

O livro **Social Group Work Practice**, publicado em 1949, de Gertrude Wilson e Gladis Ryland, apresenta o capítulo **O processo de supervisão**. A obra influenciou, através de suas definições, o estabelecimento da hierarquia, a introdução da supervisão entre profissionais e o caráter da ajuda na supervisão no Brasil, conceituada como

[...] uma relação entre o supervisor e o assistente social, na qual o primeiro, pelo conhecimento e compreensão de si mesmo, dos outros seres humanos, das condições sociais e das finalidades da instituição, ajuda os assistentes sociais a desempenhar as funções que lhes competem na execução dos fins comuns (WILSON; RYLAND, 1956 apud VIEIRA, 1979, p. 30).

Como se pode constatar, as autoras estabeleceram visões diferentes, mas não excludentes, para o processo. Reynolds (1942 apud VIEIRA, 1979) ampliou a compreensão da supervisão, não dicotomizando a relação entre teoria e prática, na construção do conhecimento. Isso parece registrar um pensamento avançado para a época. Wilson e Ryland (1949 apud VIEIRA, 1979) apresentaram uma outra modalidade de supervisão, aquela que acontece entre profissionais, numa dimensão em que o conhecimento e o apoio se evidenciam como ajuda profissional. O conhecimento vem agregando-se à capacidade de ajuda, como requisito do supervisor.

O acervo sobre supervisão no Brasil surgiu somente a partir de 1947, e, durante quase quatro décadas, até 1981, a área contou com três expoentes: Helena Juracy Junqueira, Nadir Gouvêa Kfourri e Balbina Ottoni Vieira, que delinearão percurso bibliográfico mais sistemático. Após esse período, surgiram outras produções todavia, de forma esparsa. O conjunto dessas publicações revela a história que, ao ser narrada, integra a formação e o exercício profissional, bem como o contexto social, político, econômico e cultural das diferentes conjunturas que marcaram cada época.

Ao identificar o ano em que a bibliografia sobre supervisão foi produzida, associa-se que essa atividade foi impulsionada pelos demais órgãos gestados no período, visto que, em 1946²⁸, foi fundado o Comitê Brasileiro da Conferência Internacional de Serviço Social (CBCISS), abarcando, além de outras finalidades²⁹, a de agência divulgadora de produção nacional e internacional, bem como a de renovação profissional junto aos profissionais de Serviço Social. Essa renovação constava no acordo entre Brasil e Estados Unidos, através da concessão de bolsas de estudos, com as quais os assistentes sociais realizavam as especializações. Esse dado é relevante, tendo em vista que as professoras “[...] Nadir Kfourri³⁰, que se especializou em Serviço Social de Casos, e Helena Iracy Junqueira³¹, em Desenvolvimento de Comunidade [...]” (SILVA, M.O., 1994, p. 11) foram as primeiras assistentes sociais brasileiras que começaram a escrever sobre supervisão em Serviço Social. A primeira, diplomada pela PUCSP, com 10 publicações sobre o assunto no período de 1949 a 1969, e a segunda, certificada também pela PUCSP, com 10 produções realizadas no período de 1947 a 1962. Ressalta-se, ainda, que a Professora Balbina Ottoni Vieira³², a terceira expoente, diplomada pela Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro, deu

²⁸ Ainda nesse mesmo ano, aconteceu a fundação da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS) por assistentes sociais católicos, sob a liderança de Dona Odila Cintra Ferreira, da Escola de Serviço Social de São Paulo. A ABESS passou a estar sempre presente nos diferentes momentos do Serviço Social, exercendo papel relevante, ao procurar imprimir unidade ao ensino no Brasil, preocupando-se com a questão curricular e outros grandes temas de interesses para a profissão.

²⁹ É criado com a finalidade de incentivar a cooperação e o intercâmbio, no Brasil, entre as instituições, tanto privadas como estatais, bem como entre os profissionais que têm sua ação voltada para o social. Está definido, em seus estatutos, como entidade de cunho técnico-científico, sem fins lucrativos, apolítico, com personalidade jurídica de direito privado, não confessional, de utilidade social (SILVA, M.O., 1994, p. 9).

³⁰ Ingressou na Escola de Serviço Social em 1936 e especializou-se na Universidade de Washington National Catholic School of Social Service de 1942 a 1943.

³¹ Ingressou na Escola de Serviço Social de São Paulo em 1936. cursou o Pós-Graduação em Serviço Social na School of Social Applied Sciences, da Universidade de Pittsburgh, Pensilvânia nos Estados Unidos, de 1944 a 1945. Faleceu em 1997, sendo homenageada, em 1998, pela Revista Serviço Social e Sociedade nº 56, pela importância de seu trabalho para a profissão.

³² Ingressou na Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro em 1941, especializou-se na National Charities Nova York em 1943.

continuidade a esse ciclo de produções, com 18 obras sobre o tema, escritas no período de 1961 a 1981.

É interessante observar que o processo de supervisão se alimentou dessa literatura norte-americana. Na década de 50, ocorreu a primeira publicação textual, Margaret Williamson lançou **Supervision – principles and methods**, livro sobre supervisão em Serviço Social com grupos. As idéias de Williamson enfocavam a supervisão de voluntários em obras de recreação e de adolescentes e seus aspectos administrativos. Só em 1961, a autora fez algumas reformulações: introduziu a supervisão de profissionais e de auxiliares remunerados para o Serviço Social com grupos e o uso das técnicas grupais em supervisão. Isso foi dimensionando a supervisão, no âmbito da realização pessoal, caracterizando o processo de uma supervisão direta como ajuda.

Durante as décadas de 50 e 60, houve forte influência da área pedagógica³³ na supervisão em Serviço Social. Conforme Vieira (1979), essa extensão está relacionada aos estudos do **Council of Social Work Education** e ao relatório de Hollis e Taylor sobre currículo, os quais contribuíram decisivamente para a modificação na educação do Serviço Social. Reitera-se, pois, que a supervisão, tendo como solo a formação profissional, recebia a influência das práticas educativas vigentes, e estas, por sua vez, ao serem um fenômeno social e universal, tornavam-se necessárias à existência. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade; é, segundo Libâneo (1994, p. 17), “[...] o processo de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade [...]”.

Ao recorrer-se à história, constata-se que as tendências pedagógicas no Brasil, nessas décadas, incluíam várias correntes. O estudo feito sobre supervisão mostra que, na época, houve forte influência do movimento da Escola Nova. A ênfase no processo ensino-aprendizagem estava centrada no aluno e não mais no professor e na matéria. A idéia é a de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio — “aprender-fazendo”. Não se trata apenas de “aprender fazendo”, no sentido do trabalho manual, ações de manipulação de

³³ O período compreendido entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da Pedagogia Nova e pela articulação da tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata. O pressuposto que embasou essa pedagogia está na neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (VEIGA, 1995).

objetos, trata-se de colocar o aluno, conforme Libâneo, (1994, p.64), “[...] em situações em que seja mobilizada a sua atividade global que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo [...]”.

Por outro lado, deixar o aluno à educação espontânea da sociedade é também deixá-lo ao autoritarismo de uma sociedade nada espontânea, pois, reafirmando Gadotti (1998, p. 148), o papel do educador é o de “[...] intervir, posicionar-se, mostrar um caminho e não se omitir. A omissão é também uma forma de intervenção [...]”. Essa fase demarcou uma preocupação com o aluno em relação às suas potencialidades, fragilidades, ritmo de trabalho e necessidades pessoais, cuja pedagogia servia, acima de tudo, aos interesses da nova sociedade burguesa. Segundo o autor, poucos foram os pedagogos dessa tendência que superaram o pensamento burguês, para demonstrar a exploração do trabalho e a dominação política, próprias da sociedade de classes.

Além disso, por influência do desenvolvimento do campo pedagógico, não se focalizou mais o supervisor, mas, sim, o **supervisado**. Isso marcou, na formação em Serviço Social, uma fase que se constituiu como “[...] **educativa e pedagógica da supervisão**” (VIEIRA, 1979, p. 32). Essa “**renovação didática**” é uma recomendação da ABESS, quando, em sua XI Convenção, em 1961, aponta sua necessidade, no sentido de instigar a “[...] curiosidade intelectual, conduzindo os alunos à iniciativa própria, à pesquisa e ao desenvolvimento da capacidade de julgamento” (SÁ, 1995, p. 245).

Acompanhando o pensamento atribuído à supervisão nas décadas seguintes, chega-se ao período do Movimento de Reconceituação, o qual se considera gatilho desencadeador de mudanças no estatuto da profissão, em cujo contexto analisa-se a supervisão, levantando e problematizando as concepções encontradas. Utilizam-se principalmente os conceitos e a metodologia propostos por Vieira (1979; 1981), por ser ela ícone para a supervisão em Serviço Social, cujas obras são de extremo valor e contemporâneas a esse período de transição e contestação da profissão.

Ao resgatar os autores brasileiros, dentre as várias definições, registra-se a da Castilhos³⁴ (1972, p. 46). Ela reforça a supervisão no universo das relações pedagógicas, focalizando a natureza, o processo, os relacionamentos, os objetivos e o conteúdo, ao apresentar a Supervisão em Serviço Social como

[...] um processo de formação e desenvolvimento profissional, pelo qual, através de um relacionamento supervisor-supervisionado e da atividade profissional, este adquire, exercita e desenvolve atitudes, habilidades e técnicas profissionais, aprendendo a traduzir na ação princípios, conhecimentos e objetivos, metodologia e técnicas do Serviço Social.

O processo de supervisão, abordado sob o ângulo de sua operacionalização, privilegiou a tematização acerca do manejo técnico-instrumental, o relacionamento entre supervisor e supervisionado, a sistematização da ação na supervisão, o enfoque didático-pedagógico. Isso expressa a inclusão dos fundamentos acadêmicos na supervisão, uma vez que ela era muito mais “[...] ligada ao Serviço Social do que à pedagogia, pois era aplicada por assistentes sociais que são profissionais do Serviço Social antes de serem professores [...]” (VIEIRA, 1979, p. 34), revelando, assim, a influência da profissão no processo da supervisão.

Nessa relação, se, por um lado, a supervisão era concebida por se adaptar aos modelos de intervenção com indivíduos, grupos e comunidade; por outro, a abordagem individual com visão psicológica levou a confundir capacitação e terapia da mesma maneira que durante “[...] muito tempo não se fez diferença entre os aspectos pedagógicos e administrativos da supervisão e entre supervisão pedagógica e supervisão de programas [...]” (VIEIRA, 1979, p.34). Conforme registro da autora, houve avanço sensível, devido ao esforço conjunto de educadores e profissionais em Serviço Social brasileiros na conceituação da supervisão.

Sobre isso, o autor argentino Ander-Egg (1974, p. 248) expressa o pensamento de que o marco teórico referencial da supervisão está dado pela confluência de três disciplinas: “[...] a pedagogia da supervisão; a concepção que se tem do método do Trabalho Social e a interpretação das situações contextuais em que se realiza o trabalho [...]”. Ele argumenta que a supervisão em Serviço Social constituía um processo mediante o qual um assistente ou

³⁴ A Professora Lúcia G. Castilhos foi diretora e professora da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Aposentou-se na década de 1990. Faleceu em janeiro de 2007.

trabalhador social, ou um estudante que realizava uma prática, recebia, individual ou grupalmente, a orientação de outro profissional designado para tal fim. Isso ocorria de modo que pudesse aproveitar o melhor possível seus conhecimentos e habilidades. A inferência objetivava o estímulo a alguém, no sentido de que deveria aperfeiçoar suas aptidões, para realizar suas tarefas da maneira mais eficiente possível.

Ander-Egg (1974), pela análise que fez sobre a supervisão, registra que ela podia ser vista em dupla função: **administrativa e didática**. Recomenda o cuidado de observar que a ênfase em um ou outro aspecto estaria dada, se a supervisão se realizasse dentro de uma instituição, por seus trabalhadores sociais, ou se fosse realizada em uma escola, constituindo-se, fundamentalmente, em um processo educacional. Ele define que, para o supervisor, no campo administrativo, prevalece a tarefa de estimular, orientar e guiar, e, na área docente, a finalidade é ensinar a fazer.

Ressalta-se que o alcance atribuído pelo autor à supervisão era o de prescrição no âmbito da eficácia e da eficiência, identificadas como dimensão de caráter tecnicista. Considerando o marco de referência do autor, a partir de 1974 tiveram início, no Brasil, a abertura gradual do regime político autoritário (instalado em 1964) e o desenvolvimento do processo de renovação da profissão, na percepção de uma clara “[...] intenção de ruptura com o Serviço Social tradicional” (NETTO, 1994, p. 159). A partir da década de 70, começou a se delinear o pensamento marxista no contexto do Serviço Social brasileiro, merecendo destaque a experiência de Belo Horizonte, o método BH³⁵, através da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais³⁶, representativa das inserções em campo do Serviço Social reconceituado, que se constituiu na mais expressiva proposta crítica elaborada durante a época, no Brasil.

³⁵ Experiência vivida, de 1972 a 1975, por um grupo de profissionais, tendo como principal valor a aproximação de professores e estudantes à realidade concreta dos setores sociais mais explorados dessa região do Brasil: trabalhadores, mineiros e lavradores, habitantes de Minas Gerais.

³⁶ Conforme SÁ (1995), foi na XVIII Convenção da ABESS, em 1973, que essa Escola encaminhou um modelo de organização curricular de uma das mais bem elaboradas propostas alternativas na história da formação profissional do assistente social, dentro do referencial teórico adotado e da época em que foi formulada, a da reconceituação do Serviço Social. A Escola Mineira foi capaz de entender que a “transformação” não se refere só às estruturas que estão para além dos muros escolares, mas começa na própria unidade de ensino e toma como referências teóricas fundamentadoras de sua opção um conceito de “ensino-aprendizagem” e uma relação “teoria e prática” baseada na filosofia da práxis.

Considerada a primeira experiência para a intervenção fundamentada no materialismo histórico dialético, sistematizada na obra de Santos (1982), apesar de não fazer referência a uma concepção de supervisão, apareceu, no contexto, uma outra experiência impulsionada pelo método BH, que buscava novas alternativas de formação profissional. Localiza-se nessa produção³⁷ uma estrutura institucional de estágio, o que requereu responsabilidades por parte da Legião Brasileira de Assistência (LBA) como “órgão financiador e de mediação no estágio”, e por parte da universidade, a “orientação técnica” (SANTOS, 1982, p. 71). A equipe era composta de três estagiárias acadêmicas, um professor-orientador e um supervisor da LBA. Associa-se que a íntima ligação da supervisão de estágio com essa experiência abastecida pelo método dialético-crítico foi uma exceção, pois apresenta outra visão que não aquela, cujos parâmetros sustentavam a supervisão e a profissão “[...] pelo viés desenvolvimentista-modernizante [...] compatível à renovação do Serviço Social com as exigências próprias do projeto ditatorial [...]” (NETTO, 2005, p. 81).

Ainda naquela década a obra de Teresa Sheriff et al. (1973), da Argentina, **Supervisión en Trabajo Social**, foi apontada como a publicação que rompeu com o que era produzido. As idéias estavam alicerçadas no humanismo marxista e nos insumos de Paulo Freire, o que marcou toda a sua sistematização. Nessa lógica, a supervisão foi concebida como “[...] um processo educativo e administrativo de aprendizagem mútua entre supervisor e supervisionado, no qual ambos são sujeitos do processo, tratando de que sejam portadores de uma educação libertadora” (SHERIFF, 1973, p. 26). Nesse trabalho, os autores foram portadores de uma educação libertadora, de consciência crítica dos fatos e de sua inserção na realidade. O objetivo deles foi transformá-la, à medida que buscaram e criaram conjuntamente, como sujeitos da história, uma nova sociedade, via “revolução comunitária”. A mudança em relação ao conceito de supervisão indica também a tentativa de romper com as práticas ligadas às relações psicossociais.

É possível encontrar publicações latino-americanas que romperam com as idéias tradicionais e atribuíram à supervisão a característica de processo educativo e operacional, sob o enfoque de uma educação libertadora. Ressalta-se que as bibliografias de âmbito latino-

³⁷ A segunda parte da obra que relata a experiência incorpora as férteis discussões sobre o Método BH que começaram a gestar-se entre os professores, estudantes e supervisores daquele período: Marilda Vilela Yamamoto, Helena Paixão, Vanessa Paiva, Márcia Pinheiro, Diva Maria de Souza Nazaré de Oliveira e Maria Helena Lacerda (SANTOS, 1982).

americano³⁸, em especial a dos autores argentinos³⁹, principalmente no período do Movimento de Reconceituação, fizeram parte do percurso histórico da formação profissional brasileira. Evidenciava-se uma significação pela natureza dos textos dedicados aos problemas metodológicos (MAGALHÃES, 1982), com propostas de novas alternativas em face da realidade social.

As produções brasileiras de supervisão daquela época, contudo, não sofreram influência. Buriolla (1994) indicava que a concepção não se alterou diante da nova fase, na década de 70. Para a profissão, evidenciava-se que, no Movimento de Reconceituação, o Serviço Social rejeitou práticas psicossociais que deram suporte a toda a produção relacionada à supervisão até aquele período. A autora acentua que, à medida que o Movimento de Reconceituação deu um salto teórico-metodológico, não concretizado na prática, privilegiaram-se a busca da explicação científica e a política do Serviço Social, pela via do discurso. Por isso, a intervenção prática foi deixada em plano secundário. A afirmação da autora revela a contradição da realidade vivida pela categoria dos assistentes sociais.

Um das explicações para esse quadro, alegada por Buriolla (1994), encontra-se na própria dinâmica do Movimento de Reconceituação, que, se, por um lado, mexeu na estrutura do Serviço Social, avançando teoricamente; por outro, deixou lacunas de instrumentação para o agir profissional. Há também a tentativa de negar o atendimento individual. Todavia não houve essa mesma correspondência no processo de supervisão. A literatura continuou apresentando a supervisão individual como estratégia imprescindível do processo. Ela enfatiza que a supervisão grupal, na década de 90, ainda era considerada um instrumento complementar.

A releitura das publicações de supervisão do período de 1970 a 1980 e dos acontecimentos registrados no âmbito da categoria profissional e acadêmica, por ter sido um decênio no qual a profissão foi chamada a voltar-se para si mesma, coloca em prática as idéias alicerçadas nos anos 60. Esse ideário culminou com um movimento de caráter “denunciador” e “contestador” (SILVA, M.O., 1994) do Serviço Social “tradicional” nas sociedades latino-americanas, cuja fundamentação teórico-metodológica proveio do modelo norte-americano.

³⁸ Ver Lima (1978) e Di Carlo (1969).

³⁹ Como exemplo, citam-se Kisnermann (1976; 1978; 1979), Ander Egg (1971 1974; 1975; 1976), Kruse (1968; 1970) e Sheriff (1971; 1973).

Instaurado no Brasil, num contexto de grave crise econômica e política, com o golpe militar de 1964, configurou-se o Movimento de Reconceituação do Serviço Social, legado importante no processo histórico de redimensionamento da profissão que, sob forte influência do momento sociopolítico e econômico da América Latina, passou a exigir, do Serviço Social, respostas às demandas colocadas pela sociedade. Vale ressaltar-se a importância do Movimento para a profissão, por isso, a associação com a supervisão de estágio. Não é objeto de estudo a análise desse acontecimento, mas a contextualização dele, uma vez que é um marco do ponto de vista histórico e profissional.

Esse processo de renovação do Serviço Social buscou atribuir uma nova face para a profissão no Brasil, em contraposição ao *social-work* norte americano, de orientação funcionalista. Resultou na aproximação do Serviço Social ao materialismo histórico. Essa orientação representava uma transição de eixo e de visão, conforme Silva (1995, p. 77), “[...] do eixo de preocupação da situação particular, para a relação geral-particular e de uma visão psicologizante e puramente interpessoal, para uma visão política de interação e de intervenção [...]”.

É no interior dessa tendência que a passagem dos anos de 1970 a 1980, em cenário de greves operárias e luta pelas eleições diretas, reativou o movimento operário-sindical e o protagonismo dos chamados “novos movimentos sociais” (NETTO, 2005), o que motivou novas esperanças aos assistentes sociais que pretendiam romper com o tradicionalismo. Nesse período, os profissionais investiram intensamente em dois projetos: “na organização da categoria profissional e na formação acadêmica” (NETTO, 2005, p. 82). Isso é constatado, conforme o autor, no primeiro, quando se fortaleceu uma articulação nacional que tornou os Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais um fórum massivo e representativo da categoria profissional.⁴⁰ O segundo instituiu um currículo de âmbito nacional e consolidou a pós-graduação em nível de mestrado⁴¹ e de doutorado. Em 1981, foi criado o primeiro curso para doutoramento sob a responsabilidade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁴⁰ Essa série de encontros nacionais, iniciada em 1974, tem prosseguimento até hoje: em outubro de 2004 realizou-se, em Fortaleza, capital do Ceará, o XI CBAS, organizado pelo CFESS, pela ABEPSS e Enesso (NETTO, 2005).

⁴¹ Registra-se como o primeiro curso de mestrado o da PUCRJ, seguido pelos da PUCRS, da Universidade Federal de Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco (SILVA, 1995).

No que diz respeito à produção que explicita o processo sobre supervisão no Brasil, nas décadas de 70 e 80, diferente do eixo teórico apresentado por Sheriff e das idéias apontadas naquela experiência de Belo Horizonte — o método BH —, o que demarcou metodologia e concepção sobre supervisão foi a obra de Balbina Ottoni Vieira, **Supervisão em Serviço Social** (1979). A autora brasileira apresentou estudo aprofundado sobre a temática investigada pela periodicidade e pela sua vinculação com a formação do assistente social. Escreveu de forma sistemática sobre a profissão, nas diferentes interfaces, como pode ser identificado em suas publicações: **Serviço Social – processo e técnicas** (1977); **História do Serviço Social – contribuição à construção de sua teoria** (1976); **Metodologia do Serviço Social – contribuição para sua elaboração** (1978); e **Serviço Social – política e administração** (1980). Abordou o tema supervisão como “método de ensino do Serviço Social”, estudo que, segundo ela, pede reflexão, análise e revisão à luz da prática. Ela contextualizou sua importância, ao destacar o estágio prático como complemento e enriquecimento do ensino teórico, ministrado em sala de aula. Enfatiza também que “[...] nenhuma profissão deu para a supervisão — ensino prático — a atenção e o cuidado que o Serviço Social lhe dispensou” (VIEIRA, 1979, p. 11).

Vieira observou que, apesar da importância, o tema era tratado tangencialmente, dificultando a conceituação de sua natureza, funções e processos, porque “[...] os estudos reduzem-se à visão do uso de instrumentos: preparar entrevistas individuais versus supervisão em grupo, análise de relatórios, critérios de avaliação” (VIEIRA, 1979, p. 12). A autora valoriza o emprego de técnicas e habilidades, criticando, no entanto, a supervisão rígida, normativa ao extremo e pouco formadora, decorrente da preocupação exclusiva com tais recursos. Associado ao tipo de aprendizagem que a supervisão pode proporcionar, Vieira refere que o ato de supervisionar está intrinsecamente ligado à “[...] idéia de ensino prático, de estágio, de aprendizagem por meio de trabalho prático: [...] um processo tutorial de ensino, individualizado, prático, informal e não-diretivo [...]” (VIEIRA, 1979, p. 38). Enfatiza que essa atividade não se restringe apenas a alunos de Escola de Serviço Social, mas se aplica também a profissionais. Desse modo, a autora procura, em sua concepção sobre supervisão, conciliar os aspectos sociológico, psicológico e educacional, transcrevendo e adotando um conceito de educação, como

[...] processo que visa a capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante das situações novas da vida, com aproveitamento da experiência anterior, tendo em vista

a integração, a continuidade e o processo social, segundo a realidade de cada um e as necessidades individuais e coletivas. Cada um desses elementos que constituíram essa conceituação encontra-se também na supervisão (VIEIRA, 1979, p. 35).

Esse posicionamento, sob a luz da Educação, elaborado por Vieira (1979) dimensiona em cinco eixos, que, segundo ela, devem nortear o processo de supervisão: a capacitação do indivíduo, no sentido de agir de forma consciente diante de situações novas; a utilização do conhecimento anterior; a integração no seu grupo de trabalho; a continuidade do processo profissional; o respeito e o enfoque da realidade de cada supervisionado.

Tais idéias ficam explícitas quando a supervisão procura proporcionar ao supervisionado habilidade para agir de forma consciente diante de uma situação original da vida, isto é, resolver os problemas identificados na prática. A autora ressalta que não é tratar um caso social, orientar aquele grupo, assessorar aquela comissão da vizinhança, mas “[...] capacitar para ajudar os clientes em dificuldades, orientar grupos e comunidades que necessitem do Serviço Social [...]” (VIEIRA, 1979, p. 35). Ela conclui, dizendo: “[...] não é um preparar para repetir, mas formar para perceber situações da sua realidade [...]” (VIEIRA, 1979, p. 36).

Sobre o segundo eixo, Vieira (1979) aponta o aproveitamento das experiências anteriores. Refere que são todas ligadas à vida do supervisionado, de ordem profissional, familiar, escolar, devendo haver reflexão e analogias entre elas. Quanto ao terceiro eixo, integração no seu grupo de trabalho, existe a preocupação de que os supervisionados se identifiquem com as dificuldades e aspirações de seu grupo ou da comunidade na qual trabalham, assumindo responsabilidades. A continuidade do processo profissional consiste, no quarto eixo, na possibilidade da transmissão do “patrimônio profissional”, ou seja, o aproveitamento das experiências presentes e passadas, como ponto de partida às gerações futuras. A autora completa que não é recebido passivamente esse legado; ao contrário, “[...] depuram-no dos elementos ineficientes e o enriquecem em extensão e em profundidade, a fim de serem atendidas as novas necessidades sociais, decorrentes das modificações que a sociedade sofre no seu processo de evolução [...]” (VIEIRA, 1979, p. 36).

No quinto eixo, aborda o enfoque sobre a realidade de cada supervisionado e as necessidades individuais e coletivas. Nesse sentido, a autora defende a idéia de que o

supervisor, sendo um educador, deveria incentivar o supervisionado a ser autêntico, proporcionando-lhe satisfações pessoais e preparando-o para assumir um papel no seu grupo profissional e na sua comunidade. Ela alerta que, na supervisão, “[...] não se pode deixar que todos os supervisados produzam a mesma coisa, mas que produzam o melhor e o máximo que lhes permitem suas possibilidades [...]” (VIEIRA, 1979, p. 36).

A autora, ao apresentar a supervisão como método de ensino do Serviço Social, atribui-lhe especificidades para a supervisão com indivíduos, com grupos e com comunidades. É uma abordagem tripartida, adotada pela profissão com inspiração no Positivismo. Dessa forma, é omitido o processo de reciprocidade que existe entre o individual e o coletivo. Trata-se de uma base comum para os processos de ensino e aprendizagem e para o de intervenção do Serviço Social. Com apoio nesses princípios, a dimensão didática é o eixo balizador da supervisão com os alunos e de aprendizagem para os assistentes sociais aplicarem seus conhecimentos teóricos. Merecem destaque os textos dos Seminários de Araxá (1967) e de Teresópolis (1970), que marcaram o esforço na finalidade de sistematização teórico-metodológica da profissão, apresentando a vertente modernizadora assumida “[...] enquanto instrumento de intervenção inserido no arsenal de técnicas sociais a ser operacionalizado no marco de estratégias de desenvolvimento capitalista, às exigências postas pelos processos sociopolíticos emergentes no pós-64 [...]” (NETTO, 1994, p. 154). Nesse contexto, a supervisão também enfatiza a questão da cientificidade e da eficiência técnica na capacitação dos supervisores. Na fundamentação de uma proposta de ação correspondente às expectativas surgidas na época, mantém-se, no entanto, na rotina de trabalho, o mesmo papel já historicamente assumido de submissão ao Estatuto e à funcionalidade dele, o que reforça a resistência ao movimento de laicização ocorrente.

Registra-se, a partir de releitura de Vieira (1979), que a maioria dos trabalhos publicados sobre supervisão até aquela época tinha como eixo focalizador, principalmente, a instrumentalização e o seu uso. Ao privilegiar o foco no instrumental técnico, ao separá-lo de outras dimensões — apesar do processo de renovação do Serviço Social —, o trabalho do supervisor atrela-se a atender às tendências presentes nas requisições profissionais da época. Os instrumentos servem para dar materialidade, transformar a realidade, apenas a operacionalização como parte não é suficiente, é **fetiche da prática**. A aplicação da técnica, dissociada da intencionalidade e da fundamentação teórica, é muito mais do que uma ilusão, é uma prática equivocada.

Sobre isso, busca-se em Guerra (1995), que abarca a temática da instrumentalidade em seus aspectos mais substantivos, compreender tal assertiva, pois, ao focar os seus fundamentos teórico-metodológicos, desvela-se o que inicialmente se procura: soluções imediatamente operativas. Considera-se que a intenção da supervisão, ao privilegiar o foco no instrumental técnico, não é uma construção arbitrária, tendo em vista que os instrumentos e técnicas se instituem como municiadores da intervenção, como status superior àquele que é atribuído aos demais componentes da prática profissional, pois, esse escopo, se gesta “[...] no processo de constituição da profissão, no confronto [...] com os interesses antagônicos, demandados pelas classes sociais, que tal tendência conforma, cristaliza e reproduz [...]” (GUERRA, 1995, p. 169).

Lembra a autora que o Serviço Social desenvolve ações instrumentais como requisições da sua forma de inserção na divisão social do trabalho e de alocação nos espaços socioinstitucionais da ordem capitalista dos monopólios. Por essa razão, tais ações são, ao mesmo tempo, protegidas por uma modalidade de razão e convocadas por ela. O caráter elementar que a instrumentalidade ocupa na constituição da profissão significa “[...] a ‘razão de ser’ do Serviço Social, produzida e reproduzida pelo racionalismo formal abstrato das formas de existência e consciência dos homens nas sociedades burguesas maduras [...]” (GUERRA, 1995, p. 37).

Apresenta ainda outras premissas, ao indicar cuidados quanto à função de mediação que a instrumentalidade abriga pela sua dimensão política da profissão, uma vez que sua ação não pode ser reduzida ao acervo técnico-instrumental, também não aos conhecimentos técnicos e habilidades específicas dos sujeitos, uma vez que “[...] incorporam padrões de racionalidade subjacentes às teorias e métodos pelos quais os agentes apreendem os fenômenos postos na realidade [...]” (GUERRA, 1995, p. 37). Nessa linha de argumentação, a instrumentalidade estabelece-se não exclusivamente como a dimensão constituinte e constitutiva do Serviço Social, mas desenvolvida e referenciada pela prática social e histórica dos sujeitos que a desempenham, mais especialmente, como campo de mediação no qual os padrões de racionalidade e as ações instrumentais se processam. Há que se discernir, então, entre instrumentalidade, “[...] conduto de passagem das racionalidades; ações instrumentais, enquanto atividades finalísticas, e grau de abrangência das modalidades da razão que iluminam as ações profissionais [...]” (GUERRA, 1995, p. 38).

Com base nessas premissas e retomando as análises de Vieira (1979), que, naquela época, já apontava a ênfase dada para as técnicas, as quais vão sendo redimensionadas a partir da inclusão e da priorização de outros valores à intervenção profissional, constata-se que a supervisão, contudo, não acompanhou tal direção, na medida em que continuava a privilegiar a técnica, ao focalizar principalmente seus instrumentos e a maneira de utilizá-los; supondo que a correta aplicação das técnicas de supervisão levaria, *ipso facto*, à compreensão e à interiorização dos valores do Serviço Social. O enfoque abordado não está distante do que se buscou na década de 80, tendo em vista os valores e princípios do Serviço Social que apontavam as determinações da competência ético-política profissional, por ela não depender somente de uma vontade política e de adesão a valores, mas da capacidade de torná-los concretos, como “[...] unidade entre as dimensões ética, política, intelectual e prática na direção da prestação de serviços sociais [...]” (BARROCO, 2003, p. 205), e a supervisão dando continuidade à dimensão pedagógica e técnica.

Ao retomar a história da profissão, na década de 80, o Serviço Social afirmou-se como área qualificada de produção de conhecimento, reconhecida pelas agências de fomento à pesquisa. Houve crescimento do acervo acadêmico-profissional, particularmente respaldado nos cursos de mestrado e doutorado. Embora impulsionada pela pós-graduação, pelo crescimento do mercado editorial, pela interlocução do Serviço Social com outras áreas do conhecimento, há, contudo, reduzida produção de obra teórica, no Brasil, sobre supervisão em Serviço Social. Isso comprometeu o avanço teórico-político e metodológico, reiterando e reproduzindo o já produzido.

As décadas de 80 e 90 merecem atenção, por serem períodos que tiveram um significativo impacto na formação profissional, no desmonte da estrutura tradicional da divisão caso, grupo, comunidade, na defesa de uma visão crítica e comprometida com a transformação social, “[...] buscando estruturar a formação em uma articulação de teoria-história-metodologia-pesquisa [...]” (FALEIROS, 2005, p. 32). Essa proposta, na reforma curricular de 1982, bem como nos anos 90, quando da reforma curricular de 1996, expressou a tônica que foi a formação generalista, o Serviço Social como especialização do trabalho e sua prática formulada como “[...] concretização de um *processo de trabalho*, que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social [...]” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2004a, p. 378).

Indubitavelmente, ocorreu um redimensionamento na formação do assistente social. Um dos veios analíticos foi conceber a profissão “[...] como uma especialização do trabalho coletivo, dentro da divisão social e técnica do trabalho [...]” (IAMAMOTO, 1998, p. 83). Tais exposições são relevantes, considerando a produção sobre supervisão na década de 90, após a última publicação de Vieira (1981), quando surgiram alguns artigos⁴² e dois livros de Marta Buriolla — **Supervisão em Serviço Social, o supervisor, sua relação e seus papéis** (1994) e **O Estágio Supervisionado** (1995) —, que se configuraram como as últimas obras de repercussão nacional da época.⁴³ Entre a última publicação de Vieira e a primeira de Buriolla, passaram-se dezenas, caracterizando-se também por um período de marasmo eleitoral pela escassez de produção. Em contrapartida, também expressa a contradição aí contida, tendo em vista as DCs (1982) e as necessidades significativas de alterações a serem implantadas no âmbito da formação profissional.

A afirmativa ilustra-se na contradição existente entre os eixos que sustentavam o projeto profissional nos anos 80 e aqueles que amparavam o processo de supervisão. Isso ficou evidenciado nos estudos de Vieira, em sua publicação intitulada **Modelos de Supervisão em Serviço Social** (1981). As reflexões da autora tratam de modelos pedagógicos nos quais confronta a prática da supervisão com teorias que explicavam os fenômenos encontrados em situação de ensino-aprendizagem orientada à aplicação do próprio processo, ou seja, na adoção de modelos pedagógicos que sustentassem a operacionalização da supervisão.

Ela apresenta quatro modelos de teorias de aprendizagem, ou seja, o psicodinâmico, o não diretivo, o gestaltista e o topológico. O que sustenta, portanto, o modelo psicodinâmico é a influência das teorias freudianas e das teorias de aprendizagem com ênfase na formação da personalidade. Esse modelo era recomendado para a supervisão tutorial individual e nos estágios em que o Serviço Social funcionava com base em teorias psicodinâmicas com indivíduos, e não era aplicado à supervisão de trabalhos comunitários. Quanto ao modelo não diretivo, introduzido na aprendizagem por Carl R. Rogers, consiste mais em comportamento,

⁴² Destacam-se, na década de 80, artigos que versam sobre supervisão em Serviço Social na **Revista Serviço Social & Sociedade**, de Bruginski (1984); Toledo (1984); Rico, (1984); e Nogueira (1988).

⁴³ Atribui-se essa repercussão na divulgação ao fato de ser publicado pela editora Cortez, a qual lança grande parte dos livros do Serviço Social, o que deu acesso a toda categoria profissional e alunos. Após esse período, foram encontrados, na **Revista Serviço Social & Sociedade**, dois artigos: Silva, (1994) a ser publicado pela editora Cortez, e Oliveira (2004). Em edição da Revista de pós-graduação da PUCSP, de âmbito acadêmico e mais restrito, foi publicada parte da tese de Pinto (1997), o qual contribuiu para análises deste estudo.

mais em uma atitude do supervisor, um clima de trabalho, do que em uma teoria e em técnicas a serem utilizadas. O terceiro modelo, o gestaltista, poderia ser aplicado a qualquer abordagem do Serviço Social, em qualquer campo, tanto para alunos como para profissionais. Sua importância está em ajudar o supervisionado em reavaliar situações e reformular o diagnóstico inicial e, por consequência, o plano de intervenção. O modelo topológico é um método de construção. Embora os modelos gestaltista e topológico sejam centrados na percepção, há diferença de enfoque: “[...] o modelo gestaltista é o aprender por *insight*. [...] O modelo topológico leva uma mudança à estrutura cognitiva, portanto no modo de pensar, raciocinar, perceber as coisas, o mundo e situar-se dentro dele [...]” (VIEIRA, 1981, p. 103).

Os modelos enfocados servem de recurso à formação. A preocupação constante da autora é subsidiar a formação de supervisores, cuja atenção tem grande valor, por responder aos seus anseios de qualificação, porque as escolas e os assistentes sociais estão “[...] convencidos de que a supervisão é condição *sine qua non* para alcançar os objetivos da formação profissional” (VIEIRA, 1981, p. 121). No entanto, particulariza-os no contexto da profissão, sobrepondo, de certa forma, a dimensão da prática, do fazer profissional. Ao valorizar a parte, não é feita a devida conexão com a totalidade, com a formação em geral, desconectando a supervisão de estágio da dimensão política que emergia no cenário brasileiro e profissional. A explicação para tal quadro parece estar relacionada ao próprio processo da supervisão, que, ao lidar com situações concretas, vem respondendo de forma instrumental às demandas postas ao trabalho profissional.

Ao resgatar a história da supervisão, buscam-se seus nexos configurativos com os dias de hoje. Durante a revisão do material produzido por Vieira, constatou-se que a autora não faz referência às tendências que ocorriam no Movimento de Reconceituação. Então, nos documentos de Araxá, Teresópolis e Sumaré pesquisou-se sua inserção, sua atuação no Movimento. Foram encontrados registros de participação nos três encontros, sendo que, em Sumaré (1978), fez parte do grupo dos assistentes sociais que trabalharam o tema cientificidade do Serviço Social. Portanto, uma das principais autoras sobre supervisão não faz referência, em sua obra, sobre a discussão que já se instalara no meio profissional sobre o método dialético. Isso leva à conclusão de que a produção relacionada à supervisão, na década de 80, se manteve fiel às origens.

O modelo de supervisão proposto por Vieira expressa a formação daquele momento, cuja orientação se alicerçava em base “[...] ainda estrutural-funcionalista, representada pela vertente modernizadora, cuja inquietação maior seria o aprimoramento técnico-metodológico dos profissionais, de modo a capacitá-los a contribuir para o projeto desenvolvimentista em voga [...]” (SILVA, 1995, p. 83). Nesse momento da profissão na busca de contemporaneidade e de transformação social no interesse das classes subalternas, segundo Faleiros (1982, p. 119), houve “[...] polarização e pulverização de tendências [...], levando alguns trabalhadores sociais a se situarem e a defenderem o modelo de relações interpessoais, enquanto outros ampliavam sua concepção de ação política [...]”. Exemplifica tal polarização o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, em cujas sessões de abertura e de encerramento houve substituição da presença de ministros por líderes operários metalúrgicos. O debate ideológico tomou conta da profissão, dividindo o Serviço Social. Para Silva (1995), esse Congresso denominou o ano de 1979, de “ano da virada”. Para Netto (1999, p. 100-101), a instauração do **pluralismo político** na profissão, acabou por redimensionar não só a organização da categoria, “[...] a entidades como a ABESS, como, ainda, por propiciar-lhe uma inserção inédita no marco do movimento dos trabalhadores brasileiros [...]”. Ou seja, pela primeira vez, no interior da categoria profissional, rebatiam projetos societários distintos daqueles que acatavam os interesses das classes e camadas dominantes.

Se, por um lado, essa ação profissional foi confundida com ação político-partidária, levantando a necessidade de abandonar os espaços institucionais, por influência de Gramsci, cuja obra foi divulgada no Brasil, em 1978, com base no conceito de Estado ampliado; por outro lado, começou a ser percebida pela categoria profissional a instituição como espaço contraditório e de luta de classe. Conforme Silva (1995, p. 39-40),

[...] a prática institucional visa à articulação com os movimentos sociais populares organizados [...] questionando, assim, [...] a vinculação histórica da profissão com os interesses dos setores dominantes [...] nos quais aponta [...] a necessidade de desvendar a dimensão da política profissional e a busca de novas bases de legitimação.

A dimensão política já anunciada na década de 80, traduzida no trabalho do supervisor, remete a novas competências tanto para a formação como para os sujeitos que lidam com a formação. Assim, na seqüência de construção da genealogia da supervisão,

localiza-se, nos anos de 90, o enfoque de que a supervisão em Serviço Social precisa ser configurada como componente integrante da formação e do exercício profissional, proposição apresentada nos estudos de Buriolla (1994). Ela defende que, para fazer essa análise sobre a supervisão, é preciso fazê-la numa perspectiva totalizante da profissão. Esse aspecto envolve a reflexão sobre a teoria, a prática e as relações da categoria profissional com a sociedade, em diferentes momentos históricos. As concepções apresentadas pela autora partem de informações fornecidas por supervisores pedagógicos, assistentes sociais de campo e estagiários. Aponta, como síntese desse estudo, a supervisão como “[...] processo de formação da matriz de identidade profissional e processo de ensino-aprendizagem para a vivência profissional [...] e como [...] Terapia Profissional”⁴⁴ (BURIOLLA, 1994, p. 28-29).

A afirmação de Buriolla (1994), leva a retomar Vieira (1979; 1981), que também articulou a supervisão à formação profissional. Enquanto Buriolla (1994, p. 19) explicita que

⁴⁴ Conforme Buriolla (1994):

o processo de formação da matriz de identidade profissional deve fornecer condições para contínuas mudanças, reformulações no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a prática da supervisão é necessária e importante no processo de formação do aluno, especialmente no momento em que ele inicia o estágio prático supervisionado, quando, diante do desconhecido, do novo, ele apresenta insegurança profissional. A experiência da autora mostra que, no processo de ensino-aprendizagem, o aluno de Serviço Social tem como matriz de identidade profissional o seu supervisor da prática, o supervisor de campo, como muitos denominam, e não o professor da teoria ou o supervisor da faculdade. Cabe, então, ao supervisor, acompanhar o aluno-estagiário nesse processo de amadurecimento de sua formação profissional. Supervisor e supervisionado vão, conjuntamente, desvelando os diversos conteúdos relacionados à sua prática, e, aos poucos, por aproximações sucessivas, as diversas concepções vão alternando-se. Esse processo leva o aluno a uma manutenção gradativa, a uma segurança profissional, a tal ponto que se espera, no final do curso, que ele tenha encontrado a sua própria identidade profissional. Embora apresente o supervisor como modelo, o aluno não deve ficar preso a esse modelo (BURIOLLA, 1994, p. 36).

como **processo de ensino-aprendizagem**, um ensino da vida profissional, uma preparação para a vida profissional. O sentir e o pensar a realidade devem ser concretizados no real e devem estar bem claros para o aluno-estagiário. Supervisão — processo de ensino-aprendizagem — “[...] parece demarcar toda uma crítica de superação à educação bancária. [...] e a busca de uma saída, pela prática de educação para a liberdade. Alguns movimentos de abertura política e social que o país patenteia são aplicados, aproveitados e assumidos [...] que cultivam e assumem teoricamente uma concepção mais aberta, que escapa do ensino contaminado pelo autoritarismo. Descortina uma referência de educação e profissão em Paulo Freire. Este autor, mesmo quando esteve exilado (década de 60/70), influenciou sobremaneira a categoria profissional, estando ele muito próximo e ligado a vários trabalhos sociais e vice-versa, o que desencadeou avanços profissionais na época da ditadura” (BURIOLLA, 1994, p. 49).

como **terapia profissional**, configura-se como algo que se põe em permanente prática, utilizando os meios adequados para atingir o proposto na supervisão “[...] ao se lidar com o ser humano, deve-se fazer de uma forma mais intensa, mais abrangente — como o outro, com você mesmo, de uma forma mais inteira. [...] um processo educativo, de mudança do papel profissional, como algo que deve constantemente ser questionado, debatido, reciclado e que não se esgota de um curso profissional”. A autora refere que, se ela contextualizar a fala dos sujeitos de sua pesquisa, ela expressa esses momentos de “guetos”, de tolhimento à livre expressão no seio do próprio Serviço Social. Nessa perspectiva, é um discurso em tom defensivo, porque era rotulado de marginal e psicologizante. Assim, quando Buriolla apresenta a concepção de Toledo (sujeito de sua pesquisa) em que essa “[...] concebeu a Supervisão como terapia profissional, tinha por trás a crítica da faculdade à sua forma de trabalhar (como também de outras suas seguidoras), utilizando o psicodrama, através do qual se propunham a resgatar a relação indivíduo, tanto dentro do ensino, quanto dentro da profissão” (BURIOLLA, 1994, p. 60).

a supervisão se configura historicamente “[...] a partir das determinações estruturais e contextuais, à medida que seus profissionais vão estruturando diferentes visões de mundo e de propostas de ação [...]”; Vieira entende que, se uma parte (supervisão) andasse bem, o todo (a formação) também andaria. Ela articula proporcionalmente a supervisão à formação, pois, se a prática andasse bem, a formação também seria boa. A ênfase estava nas relações supervisor e supervisionado. A prática do fazer bem profissionalmente, na época, servia ao modelo desenvolvimentista.

Buriolla (1994) enfatiza que não pode ser supervisor qualquer profissional de Serviço Social. Destaca, ainda, que o ato de supervisionar determina, pressupõe e integra a competência do supervisor. O exercício desse papel, segundo a autora, requer, portanto, “[...] conhecimentos especializados e experiência prática em nível teórico-metodológico, adquiridos através de constante preparo profissional e de exercício refletido sobre a prática. [...] habilidades técnicas [...] habilidades conceituais [...] habilidades sociais [...]” (BURIOLLA, 1994 p. 156-157). Nas concepções de Vieira (1981) e de Buriolla (1994), identificam-se, na primeira, a competência priorizada em direção à dimensão teórica-técnica (como-fazer) e, na segunda, a dimensão teórico-metodológica e técnica (saber-fazer). Contudo ambas têm a mesma posição quanto à competência do profissional que exerce a supervisão com os alunos, a da preocupação quanto às estratégias de aprendizagem, visto que a supervisão é um processo educativo, de ensino-aprendizagem que se relaciona ao conjunto de conhecimentos referentes à formação profissional, conseqüentemente, a aquisição de conhecimentos não basta; deve haver uma formação para intervir.

Competência e concepção são, portanto, dimensões que vão sendo evidenciadas no percurso desta tese e, na medida em que são problematizadas, há maior visibilidade quanto aos desafios postos hoje no contexto da supervisão de estágio. Pela sua relação de reciprocidade, é necessário que se transite da “[...] bagagem teórica acumulada ao enraizamento da profissão na realidade, atribuindo ao mesmo tempo, maior atenção às estratégias táticas e técnicas do trabalho profissional, em função das particularidades dos temas que são objetos de estudo e ação do assistente social [...]” (IAMAMOTO, 1998, p. 52).

A ênfase na formação de especialista e tecnocrático dos anos de 70 a 80 direcionou-se, na década seguinte, para aquela que pretendia formar profissional generalista, que se complementasse pela competência técnico-política (IAMAMOTO, 1998), nutrida por uma

teoria social crítica. Os assistentes sociais que até então privilegiavam a dimensão tecnicista (dimensão interventiva), ao se aproximarem da teoria crítica, passaram a privilegiar a aparente dimensão teórica, mantendo, dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática. A superação dessa contradição aconteceria através da compreensão de que há unidade entre teoria e realidade. Desvendar isso na supervisão é também elucidar a herança cultural a partir da qual se constrói o discurso profissional sobre o seu fazer. Para tanto, é preciso ter clareza da concepção de profissão, de formação e educação que respalde as sistematizações e os saberes construídos em parcela do acervo intelectual e cultural herdado fundamentalmente do pensamento social crítico.

Nessa linha de pensamento, não se pode deixar de argumentar que a supervisão de estágio é uma instância na grade curricular que, ao realizar a interlocução entre a universidade e o mundo do trabalho, impõe aos acadêmicos, trabalhadores, professor-supervisor e assistentes sociais a tarefa de captar esse mundo da pseudoconcreticidade em que é envolvida a realidade educacional. Trata-se de um espaço em que emerge à supervisão a intervenção no cotidiano, ambiente diário favorecedor de regularidades, imediatismo e evidências. As novas tecnologias, o processo de globalização, as novas requisições advindas do mercado, evidenciadas no exercício profissional, são relevantes para análise e articulação de saberes, para a exequibilidade do processo de supervisão.

A promulgação das DCs influenciou de maneira substantiva a direção do ensino em Serviço Social e, dentre os vários componentes curriculares, o da supervisão de estágio. A visão endógena que acompanhava a supervisão, conforme demonstrado ao longo deste capítulo, terá outra coerência: a visão de processualidade na formação do Assistente Social, promovendo modificações que vão alterar a natureza e o seu escopo. Assim, será desenhada uma outra lógica de organização. O que tradicionalmente, em décadas passadas, se constituía em quatro semestres de supervisão de estágio, alterou-se para um período que hoje é variável, nas grades curriculares, entre seis meses a dois anos. Dessa maneira, tornou-se claro que há, no decorrer do projeto político-pedagógico, a movimentação da função terminal (do estágio) para uma função processual, pois a inclusão de outras disciplinas, no decorrer do curso, serve de balizamento teórico-metodológico e técnico-operativo para o período de estágio curricular.

Destacam-se, dentre outros avanços das DCs para o ensino em Serviço Social: a clara direção de oposição à educação mercantilista; a direção do desenvolvimento do conteúdo,

pela via das matérias desdobradas em disciplinas, seminários temáticos, oficinas e outros componentes curriculares; o reconhecimento do caráter de formação processual e não terminal, inferindo que essa formação deve ser continuada; a apresentação de proposta de formação generalista em detrimento da especialista, ou seja, traz uma lógica de qualidade pela transversalidade e, por ser longitudinal, reforça a dimensão política da formação.

Além disso, as Diretrizes dão ênfase aos três eixos: ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo, avançando, portanto, em relação ao currículo de 1982. Deve-se alertar, entretanto, para o risco do esvaziamento das Diretrizes Curriculares pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº 9.394/96), cuja regulamentação vem consentindo uma célere e radical alteração da educação no País. Isso ocorre, em especial, na universidade brasileira, constituindo-se na “mais ampla e profunda reforma do ensino superior no Brasil” (IAMAMOTO, 2000, p. 35). Nesse contexto, o protagonismo, no atual governo, está com o MEC, que passou ocupar a função de principal formulador de políticas e planos para a educação. Cabem, então, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) as funções “normativas e deliberativas, consoante um processo de centralização de decisões no poder executivo” (IAMAMOTO, 2000, p. 36).

Depreende-se, assim, que, nessa conjuntura, não aparecem outras instâncias para discussão e consulta, os outros canais⁴⁵ fazem parte do processo de democratização da formulação e da implementação de políticas de controle social. Transpondo essa lógica para a formação em Serviço Social, pode-se exemplificar, citando o que o MEC dispõe sobre a regulamentação de carga horária mínima para os Cursos de Graduação em Serviço Social. O parecer⁴⁶ do relator do CNE sobre a questão propõe a redução para 2.400 horas; nelas, incluídos os 15% de estágio e atividades complementares. Isso provoca grande preocupação quanto à normatização da carga horária mínima para integralização do curso de Serviço Social. O Conselho Nacional de Educação, o qual regulamenta a carga horária mínima para os

⁴⁵ Referem-se às entidades representativas, como: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Sindicato Nacional do Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), as Associações Brasileiras de Ensino como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Associação Nacional de Enfermagem (ABEn), Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (ABRASCO) e outras.

⁴⁶ “INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior UF: DF. ASSUNTO: Carga horária mínima dos cursos de graduação e bacharelados, na modalidade presencial. — RELATORES: Edson de Oliveira Nunes e Antônio Carlos Caruso Ronca — PROCESSO Nº: 3001.000207/2004-10 — PARECER CNE/CES Nº: 329/2004 — COLEGIADO: CES-APROVADO EM: 11/11/2004.

cursos de graduação brasileiros, tem como proposta maior flexibilidade quanto ao tempo de duração desses cursos. Essas reconfigurações na carga horária estão associadas também a reduções no “tempo”, o que vem alterando o modelo de formação e de supervisão, uma vez que incorpora novos elementos para sua composição, que serão redimensionados em outros espaços de abrangência.

A trajetória de revisitar os autores que escreveram sobre supervisão em Serviço Social, conduz até a obra de Pinto (1997)⁴⁷, divulgada pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ele destaca a supervisão de estágio como uma tradição histórica no ensino do Serviço Social. Afirma que, apesar da produção sobre supervisão ser reduzida, como já foi apontado por diversos articulistas que estudam o tema, apresenta um dado comparativo interessante, ela é mais volumosa do que aquela que se refere ao estágio. Ressalta que, a partir de uma concepção de estágio vinculada à supervisão, ocorre o reconhecimento da natureza que diferencia o trabalho do professor-supervisor do de assistente social-supervisor. Então, desvenda-se como profissão de educação. Para a autora, a supervisão adquire duas formas distintas que não podem confundir-se:

[...] 1) a supervisão, como prática docente, é tarefa do professor-supervisor no contexto do curso. Compreende o processo de ensino-aprendizagem que se estabelece na relação do professor-supervisor com o aluno, a partir da atividade cotidiana do estágio, mediante uma dada programação que vise ao reconhecimento do Serviço Social e a realidade da prática profissional na sua relação com a demanda, com a instituição e com a realidade social. 2) a supervisão, como acompanhamento das atividades práticas do aluno no estágio, é tarefa do assistente social supervisor no contexto institucional. Compreende o processo de desenvolvimento das habilidades técnico-operacionais desejáveis à prática profissional, mediante uma dada programação que vise ao atendimento das demandas frente à realidade social e às alternativas de enfrentamento às questões sociais que emergem do cotidiano da prática (PINTO, 1997, p. 56-57).

⁴⁷ Esse estudo, publicado no 3º Caderno de Pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social (NEMES) é parte da tese de doutorado, que tem por título **Estágio e Supervisão: um desafio ao ensino teórico-prático do Serviço Social**. O texto que ora será subsídio para esta investigação se intitula **Estágio e Supervisão — Um desafio teórico-prático do Serviço Social**. Destaca-se a apresentação dessa publicação, em primeiro lugar, pelo significado atribuído ao estágio e à supervisão como componentes prioritários do processo de aprendizagem e de concretização da relação entre teoria e prática profissional. Conforme a autora, esses constituem momentos privilegiados para o ensino e a aprendizagem e não podem estar desvinculados de uma proposta específica de formação, dependem de um projeto político-pedagógico. E, em segundo lugar, pelo registro feito sobre o trabalho, do qual promove, com certa ousadia, questionamentos sobre a pouca reflexão que estágio e supervisão vêm produzindo no Serviço Social.

A afirmação introduz explicitamente o modo atual de realizar a supervisão como prática docente e como atribuição do assistente social no contexto institucional. Até a década de 80, a supervisão ficava por conta do profissional do campo de estágio, atribuindo-se a ele o “ensino da prática”. Pinto destaca também que a supervisão precisa ser um espaço favorável para reflexões da ação do aluno, de modo que ele entenda o seu modo de agir profissional e volte novamente à ação, instrumentalizado por entendimentos mais avançados. No entanto, para que a supervisão possa cumprir esse papel, é necessário que o supervisor “[...] seja um educador. Para ser educador, é preciso compromisso político com educação, profissão e competência técnica [...]” (PINTO, 1997, p. 61).

A propósito de competência profissional, a autora ressalta que ela é a finalidade do processo de ensino-aprendizagem de uma profissão. Referenda ainda que o estágio e a supervisão, como atividades curriculares específicas, se tornam pontos de referência na avaliação do processo de construção da competência profissional. Os temas supervisão e estágio são tratados e discutidos conjuntamente na obra analisada. Para tanto, Pinto discute outras interfaces importantes, até então não apresentadas pelos demais estudiosos. Ela problematiza, em relação ao estágio, que, por ser uma atividade curricular obrigatória, tem que ser fundamentalmente reconhecido como “[...] espaço de aprendizagem, mas *concretamente* e não *idealisticamente*. Se é espaço de aprendizagem, expõe sua outra face: o ensino [...]” (PINTO, 1997, p. 123).

Desse modo, ao apresentar a supervisão e o estágio como faces de um mesmo processo, mas com atribuições distintas, sustenta que, para ser realmente ensino e aprendizagem, “[...] estágio e supervisão devem ser reconhecidos como um conjunto articulado, que tem como pilar de sustentação a dimensão pedagógica e que dá ao ensino do Serviço Social o atributo de ser teórico-prático” (PINTO, 1997, p. 123). A análise dos textos da referida autora aponta a aproximação das DCs (1996). Atualmente, a supervisão é considerada uma das atividades indispensáveis e integradora do currículo, que deve ser desenvolvida ao longo de sua estrutura e a partir de desdobramentos das suas matérias e de seus componentes. A esse respeito, o projeto oficial⁴⁸ sobre a formação, proferido e gestado

⁴⁸ Oficial no sentido de legitimidade. O projeto divulgado pela ABEPSS é construído junto aos docentes e alunos, através dos debates nas oficinas locais, regionais e nacionais, realizados pela Associação anualmente, como já foi referido anteriormente neste texto.

pela ABEPSS, pressupõe supervisão sistemática ligada à atividade de estágio. Recomenda que a supervisão seja feita por um

[...] professor supervisor e pelo profissional de campo, através da reflexão e do acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade de Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do profissional (1993). (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 1997, p. 71).

Essa maneira de operacionalizar respalda-se na literatura, embora imponha um olhar atento, tendo em vista as exigências e os desafios que esse processo impõe. Nesse movimento de pensar a supervisão acadêmica e de campo — universos distintos, mas complementares —, delineiam-se caminhos que requerem decifrar o que será mais explorado no item 2.2. É pertinente lembrar, aqui, o pressuposto central das Diretrizes: “[...] a permanente construção de conteúdos (teóricos-éticos-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica, flexível” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2004a, p. 372). Esse pressuposto está relacionado ao conjunto de conhecimentos indissociáveis que se traduzem pela articulação dos núcleos de fundamentação propostos: “[...] núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; núcleo de fundamentos do trabalho profissional” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2004a, p. 372). Essa articulação dos núcleos é permeada pela supervisão de estágio, uma vez que se considera a mesma como parte da totalidade da formação.

Dessa forma, a supervisão demanda que se assegure, através de princípios, objetivos e diretrizes, espaços formativos que ultrapassem além dos aspectos técnico-pedagógicos, requerendo competências ético-teóricas e políticas. Igualmente, há a expectativa de que seja superada a fragmentação do processo ensino-aprendizagem, permitindo uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Trata-se de um “[...] desafio político e de uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções [...]” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2004a, p. 373). As idéias que foram alimentando o processo que desencadeou as DCs gestaram-se desde o currículo de 1982. No empenho de materializar essas demandas, a categoria profissional dos assistentes sociais tem desenvolvido esforços no sentido de

solidificar o processo de normatização e definição de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social.

Na nova LDB, as diretrizes estabelecem um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social. Isso ocorre de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade.

Além de rever o percurso nacional, destacam-se também, as observações da Professora Graciela Tonon, da Universidad Nacional de La Matanza e da Universidad Nacional de Lomas, de Zamora, e del Museo Social Argentino. Em sua obra, intitulada **La supervision em Trabajo Social - una cuestión profesional y académica**, ela apresenta um diagnóstico sobre o tratamento dado ao processo de supervisão no contexto argentino,

[...] a supervisão, do mesmo modo que as práticas profissionais, deixou de ter um lugar protagônico nos planejamentos de estudo de distintas unidades acadêmicas do país. De fato, hoje em algumas nem sequer existe. Uma observação rápida da realidade da formação acadêmica nos mostra a não-inversão feita pelas instituições de educação superior, universidades e institutos terciários, na capacitação e valorização dos/das colegas dedicados/as a esta tarefa. Parecia ser, então, que a obtenção do título de graduação nos coloca automaticamente no lugar de “saber ser supervisor”, ficando desta maneira no esquecimento a premissa básica acerca de que o papel do supervisor requer, mais que nenhum outro, o êxito da integração: conhecimento teórico — exercício profissional — experiência em investigação (TONON, 2004, p. 11).⁴⁹

A autora preconiza a articulação orgânica do trinômio prática-teoria-investigação, semelhante à proposta brasileira. Porém o contexto no qual Tonon descreve a aplicação da supervisão não é o de uma conjuntura que a favoreça. No Brasil, diferentemente do contexto daquele país, na década de 90, a supervisão é entendida como uma “prática docente

⁴⁹ Tradução livre do texto: [...] la supervisión, al igual que las prácticas profesionales, dejó de tener un lugar protagónico en los planes de estudio de distintas unidades académicas del país. De hecho, hoy en algunas ni siquiera existe. Una observación rápida de la realidad de la formación académica nos muestra la no-inversión hecha por las instituciones de educación superior, universidades e institutos terciarios, en la capacitación y valoración de los/las colegas dedicados/as a esta tarea. Pareciera ser, entonces, que la obtención del título de grado nos coloca automáticamente en el lugar de ‘saber ser supervisor’, quedando de esta manera en el olvido, la premisa básica acerca de que el rol supervisor requiere, más que ningún otro, del logro de la integración: conocimiento teórico — ejercicio profesional — experiencia en investigación” (TONON, 2004, p. 11).

intencional e politicamente definida no contexto de um projeto de formação” (PINTO, 1997, p. 55).

Desse modo, supervisão e projeto de formação mantêm relação de reciprocidade, expressando-se no caráter político-organizativo da profissão, constituída pelo conjunto CFESS/Conselho Regional de Serviço Social (Cress) e ABEPSS, além do movimento estudantil representado pelo conjunto dos centros e diretórios acadêmicos das escolas de Serviço Social brasileiras. É através dos fóruns consultivos e deliberativos dessas entidades representativas que a formação profissional pode ser construída, bem como os processos que dela decorrem para a efetivação do exercício profissional na consolidação do projeto ético-político.

Outro elemento importante a considerar na análise sobre o processo de supervisão de estágio é o tratamento dispensado à categoria **trabalho** na formação profissional. Traz-se essa categoria porque ela inaugurou, na década de 80⁵⁰, outro enfoque à profissão como especialização do trabalho coletivo, “[...] inscrita na divisão social e técnica do trabalho, colocando em relevo o caráter contraditório do exercício profissional, porquanto realizado no âmbito de interesses e necessidades de classes sociais distintas e antagônicas [...]” (IAMAMOTO, 1998, p. 10). Isso requisita pensar sobre exercício e formação profissionais, coletivamente, para construir respostas acadêmicas, técnicas e ético-políticas, calçadas nos processos sociais em curso.

O trabalho do assistente social, conforme produções de Vieira (1979; 1981), foi entendido como prática profissional, na qual, o processo valorizado para tal investida encontra-se nos instrumentos e nas técnicas de abordagem, de maneira eficiente e eficaz. A prática profissional que estava direcionada à ajuda passa à perspectiva da eficiência, respondendo aos interesses da **mão-de-obra** da classe empresarial e aos interesses das classes dominantes. Para tanto, o que se evidencia na compreensão do processo de supervisão em Serviço Social, na medida em que a formação é problematizada, é que a dimensão endógena da supervisão vai sendo superada. Da atribuição de treinamento de habilidades, de unidade entre teoria e prática, a supervisão é pensada, intelectualmente, como atividade indissociável do estágio. Articulada ao projeto profissional e configurada como lugar de ultrapassagem dos

⁵⁰ Esse tema é introduzido com a publicação do livro de Iamamoto e Raul de Carvalho, **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. Essa produção está hoje na sua 15ª edição em português, além de uma reimpressão.

limites do imediatismo e da superficialidade do real, essa associação vai sendo ratificada nas produções da década de 90, por Burriolla (1994;1995), Maria Dulce Silva (1994), Pinto (1997). Essa posição também foi referendada por Batistoni (2003, p. 120), na Oficina de Microrregiões da ABEPSS Sul II, ao valorizar o estágio no processo de formação profissional, destacando “[...] a importância do estágio e da supervisão no processo ensino-aprendizagem, envolvendo as demais disciplinas, sendo de responsabilidade do curso o compromisso com o exercício da prática profissional e não somente do estágio [...]”.

Assim, na tentativa de dar à supervisão uma visão genealógica, prossegue-se tendo inquietações quanto ao presente. Utiliza-se a dimensão do passado legado de espaços de ensino do trabalho profissional como fio condutor para repensar seu processo diante da implementação de um projeto profissional crítico, em suas dimensões teórica, política e ética. Para isso, elabora-se o quadro 1, contendo a evolução histórica da supervisão em Serviço Social, destacando as concepções de supervisão, de formação profissional e as competências requeridas, seguindo o percurso sociohistórico.

Períodos	Acontecimentos Significativos	Concepção de Supervisão	Concepção de formação profissional	Competências Requeridas
1900	Primeira escola de Serviço Social em Nova Iorque (1898) Primeira escola de Serviço Social em Amsterdã (1909) Fim da primeira Guerra Mundial (1918)	Treinamento (conforme princípios e métodos das instituições) Natureza administrativa –(o supervisor decide o quê e como fazer?) Ensinar a fazer	Doutrinária	Eficácia Fazer bem
	Entre o treino e a orientação — influência de Dewey — Aprender a Fazer Influência da Psicanálise Livro Mary Richmond (1917) — EUA	Orientação Orientador da metodologia (estudo – diagnóstico – tratamento)		
1930	Política econômica que favorece a industrialização Primeira concepção de supervisão (ROBISON, 1936 apud WILLIAMSON, 1967). Criação da primeira Escola de Serviço Social no Brasil, em São Paulo (1936)	Treinamento Processo educacional Ensinar a fazer	Doutrinária Generalista	Vocação Fazer bem
1940	Segunda Guerra Mundial Institucionalização do Serviço Social Criação das grandes instituições assistenciais Criação da ABESS e do CBCISS Organizações dos estágios e da supervisão Preocupação com o desenvolvimento de arsenal técnico básico para realizar atendimentos individuais.	Processo pedagógico global Processo de orientação direta como ajuda (educativo-pedagógica)	Generalista Moral, doutrinária, científica e técnica	Eficácia Como fazer
1950	Relatório Hollis Taylor Auge de Desenvolvimentismo no Brasil Desenvolvimento de Comunidade	Educativa Pedagógica Aprender a fazer (ênfase no supervisionado)	Generalista	Técnica Como fazer
1960	Movimento de Reconceituação — Encontro de Araxá (1968) Influência da Psicanálise Influência althusseriana/ação política partidária /negação do espaço institucional, perspectiva messiânica e fatalista Milagre Econômico Golpe de 1964 Repressão aos setores populares organizados			
1970	Movimento de Reconceituação — Encontro do Serviço Social para sistematização teórico-prática em Teresópolis (1972) e Encontro de Sumaré (1978) Criação da Revista Serviço Social & Sociedade (1979)	Caráter administrativo e didático Prescrição no âmbito da eficácia e da eficiência Processo- educativo de aprendizagem (individual e grupal)	Especialista	Zelo pela técnica Como fazer
1980	Primeiro curso de doutorado (1981) e reconhecimento da pesquisa em Serviço Social pelo CNPQ (1982) Novo Currículo (1982) Luta pelas eleições diretas Nova Constituição (1988) Auge dos movimentos sociais Retomada pelo Serviço Social da perspectiva crítica (produções retomam a matriz marxiana)	Processo de capacitação a agir conscientemente diante das situações novas da vida, da realidade de cada um e das necessidades individuais e coletivas Método de ensino do Serviço Social	Generalista	Técnico- política Saber fazer
1990	Globalização e flexibilização da economia Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (1993)-descentralização e municipalização Lei de Regulamentação da profissão (1993) e Código de Ética (1993) Novo Currículo (1996) — retomado da orientação marxiana como fundamento para a formação profissional (Documento ABESS/ CEDEPSS) LDB (1996) Crise dos paradigmas — e pós-modernismo	Processo de formação da identidade profissional, processo de ensino-aprendizagem e terapia profissional (1994) Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (DCs, 1996) Supervisão sistemática pelo professor supervisor e pelo profissional do campo (DCs, 1996) Concepção de estágio vinculado à supervisão (1997).	Generalista	Técnico- política. Saber fazer

Quadro 1: Evolução Histórica da Supervisão em Serviço Social

FONTE: Síntese elaborada pela pesquisadora (2006/2007)

O estudo sobre a gênese da supervisão demonstrou que, no final do milênio, ela invocava uma concepção vinculada à idéia de estágio, revelando ainda uma clara intenção de complementaridade, de unidade entre teoria e realidade, mas, contemporaneamente atrelada à relação trabalho-educação. O trabalho, aqui entendido como princípio educativo, era situado em um campo de preocupações com os vínculos entre “[...] vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação [...]” (ARROYO, 2002a, p. 152). Essa é uma questão concreta, presente nos processos sociais atuais, exigindo alçar caminhos que, por vezes, se desvendavam íngremes, áridos, movediços, mas também elucidativos e férteis, servindo de alicerce para conhecer como isso vem se desvelando no processo de supervisão em Serviço Social. Assim, retoma-se à caracterização apresentada nas DCs, como a **supervisão sistemática** realizada pelo professor-supervisor e pelo profissional do campo, que, assegurado pelos princípios e diretrizes da formação profissional, busca a “[...] indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio [...]” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2004a). A nomenclatura a ser utilizada neste trabalho será supervisão **acadêmica** e supervisão **de campo**. Configuram-se, a seguir, tais instâncias, buscando a visibilidade e o significado atribuído contemporaneamente a esse processo.

2.2 Supervisão acadêmica e supervisão de campo⁵¹: algumas indagações e tentativas de respostas

Tem de todas as coisas. Vivendo, se aprende; mais o
que se aprende, mais é só a fazer outras maiores
perguntas.
Guimarães Rosa (1988)

⁵¹ As denominações supervisão acadêmica e supervisão de campo, bem como supervisora acadêmica e supervisora de campo, serão utilizadas neste trabalho, referendando os autores que a utilizam, como Yamamoto (1998), e Reis (2003). Destacam-se as diversas nomenclaturas utilizadas pelos articulistas assistentes sociais nos anais publicados dos eventos da ABEPSS, do CEFSS e do Enesso, entre 1996 e 2004. As terminologias mais usadas para o **assistente social-supervisor do campo** são: **supervisora de campo**, **profissional de campo**, **assistente social do campo** e **dirigente de formação profissional**. E para o **assistente social professor supervisor acadêmico**: **supervisor acadêmico**, **supervisor de ensino**, **orientador acadêmico**. Nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social regulamentadas em 2002, as nomenclaturas utilizadas são “professor supervisor e pelo profissional do campo” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2004a, p. 387).

A supervisão acadêmica e a supervisão de campo vêm-se materializando, tendo em vista o processo histórico da formação profissional. Até a década de 80, a supervisão era ministrada pelos assistentes sociais contratados pelas instituições nas quais trabalhavam, iniciando, nos anos 50, sob a responsabilidade das Unidades de Ensino, a preparação de supervisores através da organização de cursos de capacitação⁵². Em 1964, houve a criação da disciplina de Supervisão para o último ano do curso superior, com o objetivo de preparar os futuros assistentes sociais para supervisão (TERRASSOVICH, 1977). O currículo mínimo de 1970 pouco se pronunciou sobre o estágio, apenas afirmava a necessidade de ser concomitante ao ensino teórico. O de 1982 atribuiu às instituições de ensino o compromisso, a tarefa de se pronunciarem respaldadas no que foi instituído pelo Decreto-Lei nº 87.497,⁵³ que dispõe sobre o estágio de estudantes de ensino superior em seu artigo 2º, quando diz:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 1982, p. 1).

⁵² Seguindo essa proposta, também participei como supervisora-assistente social de campo dos cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Serviço Social da PUCRS em 1987, com carga horária de 60 horas. Também nessa década, houve cursos de Especialização em Supervisão em Serviço Social com carga horária de 360 horas. Sobre a formação de supervisores em Serviço Social, Vieira (1981) registra que a mais antiga referência de treinamento aos supervisores se encontra nos EUA, em 1940, através da tese de doutorado de Margaret Boylan, e, em 1937, Charlotte Towle indica um relatório de **grupo de estudos**, patrocinado pela *Family Welfare Association of América* para estudos sobre os elementos emocionais da supervisão. Na Europa foi iniciada quando as escolas adotaram a concepção norte-americana do Serviço Social em relação à ajuda individual e grupal, portanto, depois da Segunda Guerra Mundial, através da “assistência técnica” do Governo norte-americano e de utilização de assistentes sociais norte-americanos nos programas da Organização das Nações Unidas (ONU). No Brasil, o primeiro curso foi organizado em 1948, pelo Instituto Social, para 10 assistentes sociais, com duração de 10 dias, ministrado pela A. S. Josephina R. Albano. Na década de 50, as escolas do Rio de Janeiro e de São Paulo promoveram cursos do mesmo tipo, com programas parecidos, ampliando o conteúdo. Apostilhas foram mimeografadas e, durante vários anos, serviram de manual aos novos supervisores. Tais cursos eram constituídos de palestras, às vezes, de debates. Atualmente, várias unidades de ensino vêm oferecendo capacitação aos supervisores de campo, seja por ocasião do início dessa atribuição, em algumas como um critério de inclusão, seja em forma de capacitação continuada, através de módulos, trazendo temáticas relativas ao debate contemporâneo do Serviço Social. Há também aquelas que proporcionam, através de reuniões com o coordenador do departamento de estágio ou/e professor supervisor, durante o desenvolvimento do estágio curricular para os supervisores, de maneira a contemplar conteúdos operacionais e teóricos.

⁵³ Trata-se de aspectos legais que normatizam o estágio. Nessa mesma época, é instituído o Decreto-Lei nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo. Esse decreto é modificado pelos Decretos nº 89.467, de 21.03.84, e nº 2.080, de 26.11.96. Neste último, foi alterado o artigo 8º: “A instituição de ensino ou a entidade pública ou privada concedente da oportunidade de estágio curricular, diretamente, ou através da atuação conjunta com agentes de integração, referidos no ‘caput’ do artigo anterior, providenciará seguro de acidentes pessoais em favor do estudante”. A nova redação foi dada pelo Decreto nº 2.080 de 26.11.96. A Lei nº 6.494, de 07.12.77, alterada pela Lei nº 8.859, de 23.03.94, indica que os estágios devem ser planejados, executados, acompanhados e avaliados de conformidade com os currículos, programas e calendários escolares (Lei 6.494/77, art.1º, § 3º, e o artigo 182 da Lei de Diretrizes e Bases).

Toledo (1984) considera que, na época, não havia muita clareza do profissional que se queria formar, muito menos uma política de estágio definida, que incluísse o supervisor (assistente social do campo) como um dos agentes da formação profissional⁵⁴. Atribui também a esse profissional o papel de “professor da prática” e tece críticas ao tratamento dispensado pela faculdade a esse supervisor, por não inseri-lo e não informá-lo sobre as Diretrizes Básicas estabelecidas para a formação profissional. Analisa a produtividade dos encontros que ocorriam entre supervisores e faculdade, tendo em vista a grande rotatividade na frequência e participação deles, atrelando o problema a inúmeros fatores, desde o anseio pessoal até a autorização para se ausentar da instituição. A lacuna de vínculos formais, como o convênio entre faculdade e instituição, e do vínculo trabalhista entre supervisor e faculdade conferia à supervisão uma dimensão “voluntarista e ou/moralmente obrigatória” (TOLEDO, 1984). Os convênios⁵⁵ passaram a ser, então, uma proposta de se ter um dispositivo normativo com o indicativo de a instituição (campos de estágio) ter responsabilidade em prover as condições adequadas ao estágio, bem como a liberação do supervisor. A responsabilidade por parte da faculdade constituir-se-ia em acompanhar o estágio prático através de programas elaborados e desenvolvidos conjuntamente com o corpo de supervisores. Essa lógica da relação entre as duas organizações — de ensino e de trabalho — anunciava a relação entre educação-trabalho e, de forma embrionária, a intenção de uma proposta de política para o estágio.

Em relação à questão da remuneração direta aos supervisores, houve controvérsias quanto a esta ser de responsabilidade da faculdade ou da instituição à qual o profissional-supervisor estava vinculado. As faculdades alegavam, sob o ponto de vista financeiro, o não-pagamento dos supervisores, devido ao orçamento e à justificativa de que a relação mínima era de 40 alunos para um professor. A consideração de que a responsabilidade de pagamento era pertinente à instituição à qual o supervisor estava vinculado partia do pressuposto de que

⁵⁴ Em algumas faculdades, o supervisor é um professor contratualmente vinculado, em relação ao estágio, com a criação dos campos-piloto. Essa alternativa é mais presente na Região Nordeste e não se constitui prática comum na Região Sudeste, onde está concentrado o maior número de unidades de ensino de Serviço Social (TOLEDO, 1984).

⁵⁵ O Decreto-Lei nº 87.497 regulamenta, no artigo 5º, que “[...] para a caracterização e definição do estágio curricular é necessária, entre a instituição de ensino e pessoas jurídicas de direito público e privado, a existência de instrumento jurídico, e periodicamente reexaminado, onde estarão acordadas todas as condições de realização daquele estágio, inclusive transferência de recursos à instituição de ensino, quando for o caso” (<http://www.eximiarh.com.br/redator/6520.doc>. Acesso em mar. 2006).

[...] o supervisor está exercendo função **além das suas atribuições** normais e a mão-de-obra do estagiário é interessante para o trabalho desenvolvido na Instituição. Esta posição tem sido a mais defendida, pois implica a **conquista de direitos à categoria** no jogo de forças institucionais. Ela não descarta o envolvimento com a Faculdade, na perspectiva do **intercâmbio técnico-pedagógico**, que também pode ser encarado como mais um espaço e direito a ser conquistado (TOLEDO, 1984, p. 77-78 - sem grifo no original).

O contexto e o conceito nos quais se inserem a supervisão e o supervisor convocam a pensar sobre o que a categoria buscava diante das novas configurações do mundo do trabalho, dos desafios da profissão e das exigências no processo de supervisão quanto às práticas reiterativas expressas na dicotomia entre teoria e prática, sendo uma delas a denominação atribuída ao supervisor como “professor da prática”. Essa expressão é aqui compreendida como produto histórico e, como tal, adquire sentido e inteligibilidade no processo pedagógico da supervisão.

Destacam-se como instrumentos articuladores⁵⁶ ao processo de supervisão acadêmica e de campo em Serviço Social o Código de Ética Profissional (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (8.662/93) e as Diretrizes Curriculares (1996), os quais norteiam o trabalho de formação e exercício profissionais. Sob esse ponto de vista, contextualizar contemporaneamente a supervisão requer situar o aparato jurídico-político e institucional que irá subsidiar o deciframento desse processo na totalidade do projeto profissional. Nesse contexto, a supervisão acadêmica e de campo, mediação alimentada pelos princípios e pressupostos da DCs, será o alicerce na relação entre formação e exercício na travessia do estágio, por ele ser “ponte real entre universidade e instituições de trabalho profissional na formação profissional” (REIS, 2003, p. 18) e por envolver sujeitos que compõem a tríade supervisor de campo, acadêmico e aluno, bem como envolver as entidades representativas da profissão: ABEPSS, Enesso, CFESS/Cress.

Tal aparato jurídico-político-organizativo expressa princípios norteadores de uma proposta pedagógica que sobrepõe a fragmentação do processo ensino-aprendizagem,

⁵⁶ Agrega-se também como instrumentalidade da supervisão o conjunto de outras leis e resoluções, como a Constituição Federal (1988), Lei Orgânica de Saúde (LOS) (1990) e a Lei nº 8.142/90 do Serviço Único de Saúde (SUS), Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (1993), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)(1990), Lei e o Decreto da Pessoa Portadora de Deficiência (1989 e 1999), a Política Nacional do Idoso (1994), Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (2003) e outros que respaldem a vértebra da relação ensino-aprendizagem vinculados à dimensão ético-político e teórico-metodológica profissional.

permitindo intensa “[...] 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, 2004c, p. 373). Essa proposta adensa uma intervenção cujos valores fundamentais são liberdade, equidade e justiça social, articulando-os à democracia, à cidadania no acesso à garantia dos direitos sociais.

Assim sendo, a qualidade do trabalho profissional constitui parte integrante do projeto ético-político, o que implica “[...] uma antecipação ideal da *finalidade* que se quer alcançar com a invocação dos valores que a legitimam e a escolha dos *meios* para atingi-la [...]” (NETTO, 1999, p. 93), elementos constitutivos, que conferem materialidade à dimensão jurídico-política da profissão. Desse modo, pensar sobre a processualidade da supervisão de estágio não é somente uma mudança na organização curricular, mas de concepção que subjaz tal processo. Não é mais entendê-la na predominância da razão técnica, mas histórica e criticamente. Desse modo, um desafio é a dimensão teórico-metodológica e pedagógica que orienta o diálogo entre os sujeitos envolvidos diretamente no processo de supervisão de estágio, os supervisores-assistentes sociais dos campos de estágio e os supervisores-professores, para avançar e amadurecer em propostas substantivas ao projeto de qualificação teórico e técnico-político profissional.

Encontra-se na Lei de Regulamentação da Profissão (1993), no art. 5º, a especificação de que a **supervisão direta**⁵⁷ de estagiários é uma atribuição privativa do assistente social. Do

⁵⁷ “Considerando as divergências de interpretação sobre o conceito, a abrangência e o alcance da ‘SUPERVISÃO DIRETA’ à luz das disposições contidas na Lei 8662/93 e Código de Ética Profissional do Assistente Social, o Conselho Federal de Serviço Social, através do parecer Jurídico N° 012/98, dispõe duas situações que emergem da prática profissional, quais sejam: a) SUPERVISÃO ACADÊMICA – (vinculada ao Estágio Curricular): o acompanhamento direto do aluno estagiário será efetivado pelo assistente social dos quadros da instituição onde se realize o estágio, cabendo a este delegar funções ao estagiário como forma de treinamento e aprendizagem. Quando da delegação de função ao estagiário deverá acompanhar minuciosamente a adequada aplicação dos métodos e técnicas do Serviço Social, transmitindo seus conhecimentos sobre a prática profissional. A conjugação entre a atividade do aprendizado desenvolvida pelo aluno no campo de estágio, sob o acompanhamento direto do assistente social da instituição e a orientação e avaliação constantes a ser efetivada pelo assistente social supervisor vinculado à instituição de ensino, teremos sem dúvida a desejada e regulamentada SUPERVISÃO DIRETA. b) SUPERVISÃO - NÃO ACADÊMICA- (Vinculada ao estágio extracurricular). O estágio extracurricular é realizado, em geral, a partir das necessidades do estudante, por opção pessoal, uma vez que cumpriu aquelas designadas pela instituição de ensino, como obrigatórias. Busca, nesta modalidade, suprir, não raras vezes, as lacunas de sua formação e por outras um referencial que propicie a sua participação em situações concretas e reais. Neste contexto, o Assistente Social dos quadros da instituição onde se realiza o estágio extracurricular é o supervisor direto do aluno, sendo-lhe facultada a delegação de funções ao estagiário, sem prejuízo do caráter privativo da atividade profissional. Tal assistente social, como responsável exclusivo pelo estágio, estará obrigado a verificar a capacitação técnica de seu estagiário, para tanto supervisionando-o e sendo diretamente responsável pela

mesmo modo, no artigo 4º, alínea “e”, do Código de Ética (1993), há o registro de que é vedado ao profissional o exercício da supervisão de aluno em instituições públicas ou privadas que não tenham, em seu quadro, assistente social que realize acompanhamento direto ao aluno estagiário. Da mesma forma, identifica-se que um dos princípios das DCs à formação em Serviço Social é a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional.

Portanto, a supervisão configura-se, ao entender o processo de trabalho do assistente social no âmbito do exercício, como **prerrogativa** profissional e, na docência, como uma **atribuição**, ao se constituir num dos princípios que fundamentam a formação do assistente social, com a proposta de responder aos desafios hoje postos pela lógica curricular. Tal perspectiva abre potencialmente nos distintos espaços, para o supervisor acadêmico e de campo, a necessidade de explicitar a dimensão **pedagógica** que permeia essa relação, por ela articular a relação entre ensino e serviço na efetivação da competência profissional. Como assinala Yamamoto (1994b, p. 203), as estratégias pedagógicas para análise e efetivação da prática profissional não são consideradas uma “tarefa nem de mera informação teórica nem de treinamento executivo”.

O caminho teórico-metodológico e histórico ajuda a pensar sobre o processo de supervisão acadêmica e de campo na contemporaneidade, pois ele é produto do que a categoria profissional vem discutindo e propondo. Outro aspecto é o da identificação das particularidades pedagógicas que impõe o processo de supervisão de estágio, bem como a apreensão das categorias do método dialético crítico na compreensão da conexão a ser feita entre história, teoria e realidade. Além disso, há necessidade de compreender as atribuições dos supervisores-professores e dos supervisores-assistentes sociais, significados que historicamente foram sendo conceituados como aqueles que ensinam (teóricos) e os que fazem (práticos), estabelecendo dicotomia. A superação dessa lógica não é simples. Ela inicia na tomada de consciência dessa dissociação no desempenho da competência profissional, pois não é construída com base teórica ou prática, mas, sim, com base teórica e prática.

Da forma como isso vem sendo compreendido, o movimento — o caráter processual da relação entre teoria e realidade — aparece, de forma equivocada, como espaço privilegiado

aplicação adequada dos métodos e técnicas do serviço social e pelo respeito da ética profissional” (CONSELHO FEDERAL DE ASSISTENTES SOCIAIS, 1998, p. 1-3).

de articulação entre teoria e prática, “[...] coagulado na dualidade de dois elementos estanques, que só eventualmente podem se encontrar [...]” (IAMAMOTO, 1994b, p. 204). Assim, o que é movimento passa a existir metamorfoseado em espaço, lugar privilegiado na grade curricular, para se estabelecer em relação abstrata do real e o próprio real. Outra questão salientada pela autora e de suma importância é o abaixamento subentendido que se opera quando se identifica prática social e histórica com prática profissional, confundindo-se a relação teoria/prática com a relação entre dois tipos de instituição: a de ensino (universidade) e aquelas que conformam o mercado de trabalho.

Em relação à particularidade pedagógica no processo de supervisão, expressada nas dimensões históricas, éticas, técnicopolíticas e teórico-metodológicas, essas vão sendo gradativamente apropriadas pelos alunos durante o desenvolvimento das disciplinas, oficinas e demais atividades complementares, nas quais precisam ser resgatadas, atualizadas e aprofundadas. Nesse sentido, o entendimento de dos alunos e supervisores quanto às demandas e às situações particulares e singulares vinculadas aos processos sociais vigentes necessitam ser contextualizadas e desenvolvidas em propostas de trabalho nos campos de estágio, tendo o cuidado de serem transformadas em planos e projetos concretos e possíveis de serem exequíveis. Para esse propósito, a parceria do supervisor de campo é imprescindível, não só pelo requisito legal, mas pela exigência éticopolítica no alcance de tal objetivo. Portanto, o supervisor de campo não tem como atribuição apenas orientar e acompanhar ações dos estagiários numa dimensão técnica, como vinha sendo realizado, mas refletir e sistematizar as atividades realizadas pelos alunos, articulando as dimensões técnicas, políticas e teóricas, em consonância ao que a profissão hoje se propõe.

Tais questões associadas às exigências e às mudanças da supervisão no contexto das DCs implicam também uma visão diferente da já produzida, ou seja, da tendência de desqualificação de quem supervisiona o exercício profissional, da “[...] prática direta e da valorização de tarefas consideradas mais nobres, ligadas ao setor teórico, tendo em vista compreender e explicar a profissão, mas raramente instrumentalizá-la [...]” (BAPTISTA, 1998, p. 110). Assim sendo, a **particularidade pedagógica** do processo de supervisão envolve o esforço de realizar o movimento processual da relação entre teoria e realidade, articulando os elementos éticopolíticos e teórico-metodológicos (e pedagógicos) como requisitos essenciais para o exercício de atividades técnico-operativas no processo de trabalho do estagiário. O desafio é responder como se dá essa mediação, aliando a necessidade de “[...]”

aprofundar a relação entre o individual e o coletivo, para poder apreender nos fenômenos individuais as determinações sociais que neles se condensam [...]” (IAMAMOTO, 1994 b, p. 204). Essa mediação processa-se na dialética da singularidade — mediatizada pela particularidade-universalidade e vice-versa (PONTES, 1989, p. 13)

Ao se considerarem as abordagens acima, também se visualiza Buriolla (1994), que aponta a indefinição quanto aos papéis do supervisor, do supervisionado e de suas responsabilidades. Iamamoto (1994b) destaca a distinção entre o papel do profissional, o do aluno-estagiário, o do supervisor, o do professor e o do assessor⁵⁸ dos profissionais das organizações dos campos de estágio. Para a autora, a ausência dessa diferenciação causa equívocos no processo de ensino, identificados na relação entre o aluno e o assistente social do campo, cuja tendência é a identificação do discente como um profissional a mais, e não em processo de formação, uma vez que ele é utilizado para prestar serviços institucionais, ampliando o quadro técnico das organizações, pela justificativa de que é remunerado, servindo de mão-de-obra especializada barata. Esses elementos favorecem o processo de identificação distorcido, pois a responsabilidade do estagiário é deslocada de um processo formativo para o compromisso de responder à política institucional como um funcionário contratado.

Sendo assim, a formação aparece como um “[...] subproduto do sistema educacional ou como um componente das estratégias empresariais no que concerne à adequação dos recursos humanos, às necessidades pontuais e específicas [...]” (CATTANI, 2002, p. 132). Discussão relevante, tendo em vista a compreensão de formação profissional como integrante do complexo, é o debate sobre a relação educação-trabalho. Isso implica questionar o papel condicionador da universidade e sua produtividade e improdutividade (FRIGOTTO, 1999) e,

⁵⁸ As funções de supervisão, em alguns momentos, se não bem definidas, também podem receber outras atribuições como **a assessoria e a consultoria**. Entretanto, essas são distintas. A consultoria reside no fato de que é ocasional, enquanto a assessoria é permanente. A assessoria e a consultoria apenas apresentam recomendações e não interferem diretamente na ação. O supervisor não precisa ser necessariamente um especialista, preparado em um campo específico e restrito. No caso da assessoria e consultoria, a situação é diferente, pois essas dependem do “técnico” ou “perito”. Entende-se por técnico aquele indivíduo que, por sua formação acadêmica, é conhecedor de um campo específico, enquanto, por perito, aquele que, além disso, possui experiências adquiridas posteriormente à sua formação acadêmica (LAFIN, 1976). É importante salientar que os processos de assessoria e consultoria são demandas atuais em várias áreas profissionais. Nos processos de consultoria, na percepção de Vasconcelos, um assistente social ou uma equipe geralmente procura um *expert*, para que dê o parecer sobre os caminhos que a equipe escolheu e/ou encaminhamentos que está realizando. Na assessoria, a solicitação tanto pode ser por uma equipe como por uma indicação externa. Objetiva possibilitar a articulação e a preparação de uma equipe para a construção de seu projeto de prática, por meio de *expert* que venha assisti-la teórica e tecnicamente (VASCONCELOS, 1998).

de outro, a questão do trabalho como princípio educativo e libertador ou como fator de alienação e domesticação à lógica produtivista (MANACORDA, 2000).

Está latente a questão da falta de clareza quanto ao papel do aluno como um sujeito em processo de formação profissional e não de substituição de mão-de-obra, quando a temática deveria ser a construção da identidade profissional. A afirmação sobre o desvirtuamento no processo de construção da identidade faz lembrar o que Martinelli (2003) chamou como “identidade atribuída”. Na medida em que o campo de estágio, ao atribuir ao aluno responsabilidades que são pertinentes ao profissional, lhe confere um status que ele ainda não possui, ao mesmo tempo em que desvaloriza o processo formativo e a profissão em si.

Sobre identidade, Burriolla (1994) afirma que a matriz da identidade profissional está na relação com o seu supervisor de campo, e não com o professor, o supervisor da faculdade. Com essa idéia, a autora restringe o processo de construção de identidade profissional a uma dimensão operacional, de preparação para o trabalho do assistente social. A identidade profissional, todavia, não tem uma localização espacial e temporal delimitada, ela vai se construindo, simultaneamente, durante o processo de formação, continuando durante todo o exercício profissional. A arquitetura da identidade profissional fundamenta-se na constituição de diversos personagens que ora se conservam, ora se sucedem, ora coexistem, ora se alternam, mas com a aparência unívoca e estável (CIAMPA, 1987). Esse processo exige superação de dicotomias, pois sua compreensão envolve, ao mesmo tempo, o igual e o diferente, o permanente e o mutante, o individual e o coletivo (JACQUES, 2002). Além disso, a articulação entre identidade e trabalho confere ao papel social expressividade na constituição da identidade, ao afirmar que o exercício de atividades coletivas e de trabalho conjunto é responsável pelo aparecimento das especificidades próprias do *homo sapiens*, como **pensamento, consciência e linguagem** (LEONTIEV, 1978).

A relação supervisor e estagiário remete a estágio, portanto, são necessários enfoque e organização curricular. Na concepção de Nogueira (2001, p. 9), o estágio pode ser de duas naturezas “[...] um momento de exercício profissional supervisionado, devendo, nesse caso, a identidade profissional e o aprendizado serem apreendidos anteriormente, com a adoção de outros mecanismos didático-pedagógicos, como oficinas, disciplinas práticas e estágios de observação [...]”, ou seja, ela vai sendo construída ao longo do processo e, num momento de síntese, como um espaço de consolidação do perfil profissional, no qual etapas não podem ser

suprimidas. Ao entender que o Serviço Social é uma profissão de caráter educativo, o trabalho dos supervisores de campo tem uma dimensão pedagógica e constitui o fio condutor desse processo, pela supervisão técnicopolítica do processo de trabalho dos e com os estagiários e pelo trabalho exercitado na organização, — Ensino e trabalho, elo com supervisores, os estagiários e a relação ensino-aprendizagem. A esse respeito, os estudos de Manacorda (2000, p. 20) levam a pensar a relação entre ensino e trabalho, quando ele afirma

[...] quem ainda quiser considerar óbvia e não nova essa sua hipótese de unir ensino e trabalho, [...] o trabalho transcende, exata e necessariamente, toda a caracterização pedagógico-didática para identificar-se como a prática essência do homem. É uma concepção que exclui toda possível identificação ou redução da tese marxiana da união ensino e trabalho produtivo no âmbito da costumeira hipótese de um trabalho, seja com objetivos meramente profissionais, seja com função didática como instrumento de aquisição e verificação das noções teóricas, seja com fins morais de educação do caráter e da formação de uma atitude de respeito em relação ao trabalho e ao trabalhador. Compreende, acima de tudo, todos esses momentos, mas, também os transcende.

O trabalho, como essência humana, vai além do ensinar-a-fazer e do aprender-a-fazer. O supervisor-assistente social do campo “[...] colabora diretamente no processo de formação acadêmica do aluno, desempenhando uma função **pedagógica** [...], constitui o elo privilegiado da relação entre instituição/campo de estágio e o processo de ensino [...]” (IAMAMOTO, 1994b, p. 206) Como processo pedagógico, deverá estar preocupado com a aprendizagem, tendo em vista os objetivos da formação profissional, requisitando reciprocidade de ambas as organizações e supervisores (acadêmico e de campo), atendendo às exigências das novas aquisições para a atuação profissional.

Essa posição denota a preocupação de unir o pedagógico e o político. Caminho em que a trajetória vai do particular para o universal e vice-versa, necessitando de uma predisposição para ouvir, sentir, visualizar e explicar. Nesse sentido, referenda-se Manacorda (2000), quando diz que uma pedagogia separada da luta pela transformação social perde todo o seu sentido. Uma pedagogia não de pouca importância, se analisada sob o ponto de vista moderno. Não se pode deixar de afirmar a impossibilidade de uma “[...] doutrina teórica da educação, porque hoje não existe mais uma pedagogia como ciência pedagógica e se deve até considerar a oportunidade de substituí-la por diretrizes empíricas de práticas educativas [...]” (MANACORDA, 2000, p. 186). O reconhecimento da processualidade histórica, do

movimento e da transformação do homem, da realidade e dos fenômenos sociais significa que os fenômenos estão em curso de desenvolvimento e, portanto, só podem ser apreendidos na explicação das relações sociais.

Como produto dessa mobilização, tem-se a aprovação da carga horária, na grade curricular, para o desempenho do aluno, em campo.⁵⁹ Tal orientação possibilitou constatar que a supervisão de estágio, na conjuntura acadêmica, busca legitimar a interação entre os sujeitos: assistentes sociais de campo, alunos-estagiários e supervisor acadêmico, intrinsecamente envolvidos em um projeto coletivo e interdisciplinar. Compõem, assim, uma tríade representativa do universo da instituição à qual pertencem.

O resultado dessa integração indica uma das possibilidades de não-dissociação entre as agências de formação e as de serviço, tão enfatizadas por Yamamoto (1998), quando sinaliza a existência de alguns **nós górdios**⁶⁰ na formação profissional. Segundo a autora, esses **nós** estão situados, principalmente, nas políticas de estágio/pesquisa, 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. Sob essa ótica, a supervisão caracteriza-se como espaço, por excelência, de intermediação entre os centros de formação e as organizações que oferecem campos de aprendizagem, intrinsecamente envolvida como elemento constitutivo e constituinte desse processo. Contudo é importante salientar que não lhe cabe responsabilidade exclusiva de desfazer tais **nós**, pois a quebra deles exige pensar sobre o caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2004a), possibilitando elos comuns no intercâmbio entre os conhecimentos e a realidade, pois “[...] conservar e superar as diferenças na identidade do conhecimento são a própria vida do saber [...]” (PAVIANI, 2003, p. 71).

⁵⁹ De 15% da carga horária mínima do curso, que é de 3000 horas. A ABEPSS, no período de gestão de 2004 e 2005, buscou manter o disposto nas Diretrizes Curriculares de 1996, quanto à integralização do curso no que tange à carga horária, uma vez anunciada pelo MEC a sua redução para 2100 horas. Para tanto, registram-se, para tal finalidade, inúmeras reuniões entre a ABEPSS e o MEC, bem como o encaminhamento de ofícios a todas as unidades de ensino brasileiras, para informar e estabelecer estratégias de pressão ao MEC, conforme boletim informativo dessa entidade (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2004).

⁶⁰ A expressão “nó górdio” refere-se ao nó inextricável, que ligava o jugo ao timão do carro do rei Górdio, da Frígia, antiga região da Ásia Menor; o domínio do mundo estava prometido àquele que o desatasse; Alexandre o cortou (LAROUSSE, 1998). Exprime dificuldade séria, busílis. Cortar o nó górdio significa resolver uma grande dificuldade com rapidez ou violência (DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2001).

A revisão da literatura sobre o tema aponta as exigências e os desafios da supervisão acadêmica e a de campo na atividade de estágio. Konno (2004, p. 3-6), ao abordar a necessidade de se ter um trabalho conjunto entre as supervisões, relata, nos Anais do IX Enpess, que

[...] encaminhamos/alocamos nossos acadêmicos aos espaços sócio-institucionais, questiono: conhecemos as condições objetivas de trabalho do assistente social naquele espaço? O assistente social está em consonância com as alterações do processo de formação profissional? [...] Não podemos deixar de citar também as Unidades de Ensino que adotam a supervisão como uma disciplina, portanto ofertada na grade horária, atendendo a todos os estagiários no espaço de sala de aula, ou em grupos de alunos ou ainda a existência de cursos que não desenvolvem a supervisão de estágio. É preciso [...] avançar conceitualmente na concepção de estágio, precisamos também reconstruir no âmbito da operacionalização do estágio a concepção de supervisão, tanto do ponto de vista do acompanhamento da unidade de ensino como na supervisão ministrada pelo assistente social da instituição/campo de estágio [...].

As condições objetivas de trabalho dos supervisores acadêmicos e de campo são aspectos que merecem atenção, e esse é um dos pontos levantados por Konno. O atual quadro sociohistórico abarca e conforma o cotidiano profissional, afetando as condições e as relações de trabalho, circunscrevendo o processo de supervisão de campo e acadêmica. Quanto ao que dificulta o trabalho docente, percebe-se o destaque dado às condições pedagógicas adversas, revelando certo grau de reconhecimento da precariedade dessas condições. Observa-se também que o buscar respostas para as dificuldades do processo de supervisão de campo inclui aquelas que dizem respeito à supervisão acadêmica, na tentativa de não as dissociar. Em suma, as ligações entre supervisão acadêmica e de campo e uma concepção assentada na concepção de estágio é o proposto para ser reconstruído pela autora. Por essa razão, para superar um tratamento apenas ideológico, é necessário compreendê-las em sua situação histórica concreta e, portanto, na constituição da supervisão na sua reconstrução histórica como aspecto fundamental dessa reflexão. Ou seja, o avanço dá-se na superação e na sua contextualização. A supervisão de estágio em Serviço Social faz parte do trabalho profissional, logo, faz parte das condições objetivas dos assistentes sociais e do professor. A concepção de trabalho é aqui entendida como práxis humana, material e não-material, que constitui o trabalho como princípio educativo — e que, portanto, não se encerra na produção de mercadorias —, exige que a educação seja compreendida em suas múltiplas determinações, conforme o estágio do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção.

Seguindo a caminhada e pensando os caminhos da supervisão, continua-se buscando, em outros autores, em artigos publicados nos grandes eventos promovidos pela ABEPSS, CFESS e Enesso, como vem se constituindo esse processo nas diferentes escolas e faculdades de Serviço Social no País. A experiência da UERJ revela a preocupação de facilitar o aprofundamento do debate sobre as diferentes expressões da questão social, e, por isso, as disciplinas de estágio supervisionado estão divididas em grupos, por área temática, o que não significa, segundo Vasconcelos e Caldeira (2004), tomar uma das expressões da questão social de forma isolada ou fragmentada. Elas se caracterizam por ser interdepartamentais e determinam, a cada semestre, a participação proporcional de professores de cada departamento a partir das demandas dos alunos e do mercado. Trata-se de uma estratégia político-administrativa adotada pela unidade de ensino para efetivação da articulação e **transversalidade pedagógica**. Nesse trabalho⁶¹ apresentado no IX Enpess, os autores priorizaram abordar as atribuições e os direitos do aluno estagiário e as atribuições do assistente social-supervisor de campo, demarcando a concepção de supervisão, com a qual direcionam “[...] orientação e acompanhamento, realizados por assistentes sociais vinculados à instituição campo de estágio, das atividades exercidas por aluno(s) integrante(s) do projeto/programa que o supervisor desenvolve na instituição [...]” (VASCONCELOS; CALDEIRA, 2004, p. 7).

Silva (2004) parte do pressuposto de que as DCs representam um avanço significativo em relação às propostas anteriormente construídas e implementadas, cuja importância é histórica para o processo de formação profissional. Sustenta sua argumentação em cinco eixos, dos quais o primeiro é a **supervisão acadêmica**:

[...] não pode ser compreendida e explicada em si e por si mesma. Embora [...] ela apareça como uma atividade isolada ou, no máximo, mais diretamente relacionada com o estágio supervisionado e a supervisão de campo, ela é, na verdade, o **espaço privilegiado**, ainda que não seja o único, que propicia as **condições objetivas acadêmicas** para que os estagiários repensem, coletivamente, o estágio curricular, as atividades nele desenvolvidas e o significado disto para a sua formação profissional, tendo como base o **capital cultural** também acumulado nos quatro anos de estudo no curso [...] (SILVA, 2004, p. 2 – sem grifos no original).

⁶¹ O estudo é resultado de investigação junto aos professores da disciplina de estágio e documentos produzidos na gestão 1999/2000 da coordenação de estágio da Faculdade de Serviço Social (FSS) da UERJ. As autoras relatam que, diante das exigências do trabalho apresentado ao IX Enpess, não enfocaram as atribuições da coordenação de estágio (coordenadores, funcionários e alunos que, porventura, possam participar, enquanto bolsistas, da atividade de programação e da gestão do estágio curricular), as atribuições do supervisor da disciplina e dos departamentos.

O autor apresenta a supervisão acadêmica como um espaço privilegiado, por propiciar aos estagiários as condições objetivas acadêmicas para que eles repensem e dêem significado à sua formação. A análise do trabalho de supervisão pressupõe o exame das relações das condições objetivas, entendidas como as efetivas de trabalho, as quais englobam desde a organização da prática (participação no planejamento acadêmico, preparação das supervisões, das visitas a campos, das reuniões com os supervisores, leituras de documentação) até a remuneração do professor. O autor também propõe que a supervisão desenvolva a busca do significado da formação profissional, o que vai ao encontro do posicionamento de Vygotsky (1993), para quem o trabalho articula propriedades básicas em conjunto e não em elementos separados. Portanto, as condições subjetivas são próprias do trabalho humano, que se constitui numa atividade consciente. Isso também fundamenta a supervisão como o exercício de desmistificação da imediaticidade, que diz respeito ao segundo eixo proposto por Silva (2004, p. 2):

[...] em que se insere o estágio curricular (a esfera singular normalmente composta por tarefas e funções desempenhadas pelo estagiário), tem, no professor que exerce o papel do supervisor acadêmico, um agente privilegiado que deve facilitar o afloramento gradativo da dimensão mediata do estágio. Trata-se de um momento em que o docente, [...] recupera conteúdos teóricos didaticamente divididos em matérias e só utiliza para ler, criticamente, com o estagiário, a realidade por ele relatada.

Para compreender de modo efetivo o significado do trabalho docente, é necessário destacar a ação mediadora realizada no processo de apropriação dos resultados da prática social. O aluno forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de relações concretas com outros sujeitos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada (DUARTE, 1999). É, portanto, sempre um processo educativo, que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. Essa posição vai ao encontro dos demais eixos apresentados por Silva (2004, p. 3):

[...] em *terceiro lugar* [...] a terminologia “ensino da prática” fartamente utilizada por profissionais da área, precisa ser analisada com cuidado. Ora trata-se de um processo único cujo ensino é teórico-prático. [...] Em *quarto lugar* [...] não há como propor uma supervisão acadêmica consistente e produtiva sem discutir em seu conjunto, a articulação da grade curricular do curso, ou seja, a interlocução dos conteúdos ministrados. Estes últimos não são edificados a partir das vontades

individuais e isoladas dos docentes [...] mas com base nos eixos programáticos previstos no projeto pedagógico coletivamente construídos e nacionalmente previstos nas Diretrizes Curriculares.

Sob a dialética que trata da **coisa em si**, embora, para Kosik (2002), a coisa em si não se manifeste imediatamente ao homem, é necessário um *détour* para entendê-la. A expressão “ensino da prática” vem carregada de um pensamento que desassocia daquilo que se faz e aquilo que se pensa, recurso muito utilizado pela profissão até décadas passadas. Ele não desaparece, se não forem entendidos os pressupostos, os princípios e as competências recomendadas pelas DCs. Essa expressão aponta caminhos de análise, como, por exemplo, o entendimento profundo quando conceituamos a profissão como especialização de trabalho coletivo na divisão sociotécnica do trabalho. Por esse ensejo, é importante sinalizar as expressões utilizadas pelos docentes para designar os assistentes sociais de campo, que, historicamente, eram tomados de forma equívoca como “professor da prática”. Reafirmam-se as considerações da autora quanto à unidade teóricoprática que, se bem operacionalizada, pode contribuir para a ruptura com a tradicional crítica de desarticulação entre teoria e prática, problemas conceituados como “**falsos dilemas**” (IAMAMOTO, 1994b) ou “**pseudoproblemas**” (GUERRA, 1998).

A necessidade de consistência da supervisão atrelada ao conjunto das demais disciplinas, o produto dos encontros científicos realizados pelas entidades profissionais e a necessidade de se ter uma direção política de formação conjugada ao processo que historicamente vem sendo conduzido pela ABEPSS, pelo CFESS e pelo Enesso aparecem como último eixo destacado por Silva (2004, p. 4):

[...] não há como legitimar a supervisão acadêmica sem que ela desencadeie respostas concretas na melhoria da qualidade do curso de Serviço Social e do estágio curricular. Supõe não relegar a um plano subalterno as questões relativas ao estágio, seja através do privilégio das questões teóricas sobre a prática ou, ao contrário, através da diluição da supervisão acadêmica em relatos meramente isolados e voltados para encaminhamentos pontuais, burocráticos e desconectados com os da proposta curricular [...]

O autor enfoca várias questões, como a burocracia do pedagógico da supervisão e do processo ensino-aprendizagem, enfim, há um leque de itens relacionados ao tema, mas destaca-se a legitimidade da supervisão acadêmica. Logo, é importante valorizar o espaço

acadêmico e a figura do professor, que remetem à própria existência da universidade, à formalização do ensino. Busca-se referência em Saviani (1992, p. 23), quando ele diz que a escola está voltada "[...] a propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...]". Ao possibilitar acesso às objetivações das esferas não cotidianas, a supervisão pedagógica e as demais disciplinas do curso estão contribuindo para a apropriação de sistemas de referência que permitem ampliar as oportunidades de o aluno objetivar-se em níveis superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo do acadêmico, mas também produzindo novas necessidades e considerando o desenvolvimento potencial, ou seja, as ações pedagógicas que estimulam e dirigem o processo de desenvolvimento do mesmo.

Um indicador importante é a necessidade de apreensão e aprofundamento do paradigma orientador das Diretrizes Curriculares por parte de docentes e assistentes sociais-supervisores, na relação que se estabelece entre formação e exercício profissional. Não só a supervisão, mas também as disciplinas que compõem a grade curricular parecem estar sob o mesmo patamar de vulnerabilidades, uma vez que não podem ser vistas de forma isolada. A intenção, no entanto, não é a de analisar a defasagem da supervisão em relação a outras disciplinas, mas, sim, a de localizá-la na totalidade do processo de formação.

Ao longo da trajetória profissional, ouvi de supervisores-docentes e de assistentes sociais-supervisores de campo que “Na Faculdade, se pensa e, na Instituição, se trabalha” (DIÁRIO DE CAMPO, 2005). Considera-se isso um equívoco, pois tal afirmação desqualifica esses pólos interventivos, ao invés de superá-los, uma vez que “[...] pensamento e ação são partes constitutivas do mesmo movimento. Quem erra na análise, erra na ação [...]” (ABRAMIDES, 2003, p. 45). Usualmente, passa-se a idéia de que, com uma boa análise da realidade se acerta na intervenção. Para Netto (1989), isso é questionável, uma vez que a análise da realidade não é garantia de boa intervenção. Todavia há uma complementaridade em ambas as dimensões, as quais devem ser perseguidas tanto pelos profissionais de campos de estágio como pelos professores.

Guimarães Rosa (1988), na voz de Riobaldo, diz que “Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram, mas pela astúcia que têm certas coisas passadas — de fazer balancê, de se remexerem dos lugares”. O percurso que ora se realiza na elaboração desta tese

é um exercício de **balancê** e de possibilidade de **remexer** nos lugares que já estão postos. Esse é o prazer de seguir pelas estradas e constatar que elas não se apresentam da mesma maneira, há sempre um detalhe ainda não visto, ainda não percebido, a quebrar a rotina do trajeto e a certeza de já se ter visto tudo. Nessa vereda chamada supervisão, encontra-se, todavia, a dimensão pedagógica permeando tanto a supervisão acadêmica como a de campo. Assim, em cada etapa, descobrem-se outros relevos com outras respostas e, seguindo mais adiante, novas curvas apresentam-se nesta trajetória, com novas questões. Como construir estratégias que levem à investigação dos diferentes campos e dimensões da tarefa de ser supervisora/pesquisadora, eis a questão!

Parte II

**NO DELINEAR DAS IDÉIAS,
A BUSCA DE UM NOVO TRAÇADO –
A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO
NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

3 A SUPERVISÃO EM RELEVO: CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A verdade se faz presente não é no início ou no fim,
mas no meio da travessia
Guimarães Rosa (1988)

Identificada com as palavras de Guimarães Rosa, busca-se a veracidade dos dados nesse percurso de contradição entre “a dor e a delícia” de elaboração desta tese. Voltando ao tempo memorável de doutoramento, de criação de estratégias metodológicas, de tensionamentos e de imersão nas informações, entende-se que o esse é o nosso papel na pesquisa: desacomodar da área de confiança, de comodidade, fazendo pensar de um outro jeito, mostrando que o que se faz, se faz com teoria por trás, pela frente, pelas bordas, extravasando pelos poros (MEDEIROS, 2003), seguindo a direção de que a pesquisa é instrumento mediador da relação sujeito-objeto (SETÚBAL, 1995). Considerando-se essa a posição assumida, esteve-se atenta para que a mediação se concretizasse na apreensão do objeto de estudo por meios de inferências lógicas, de desalojar-se da intimidade com o tema investigado, de produzir conhecimento e de revelar-se como sujeito nesse processo de criação, conjugando objetividade e emoção.

Isso ocorreu à luz de uma teoria que permitiu vasculhar ângulos conhecidos e desconhecidos e reencontrar outros, muitas vezes não percebidos, para serem, enfim, desvelados. Para tanto, destaca-se a categoria **mediação**, a qual é “[...] abstratamente construída, só é percebida a partir de procedimentos sistemáticos, estimuladores do ato reflexivo e originários desses, no movimento permanente do sujeito cognoscível em direção ao objeto na sua manifestação real [...]” (SETÚBAL, 1995, p. 66). Desse modo, a mediação torna-se constitutiva do processo de conhecimento presente nesta pesquisa do tipo qualitativa, apoiada em estratégias de investigação e em busca dos sujeitos e dos processos sociais vivenciados.

A trajetória percorrida constou da delimitação do tema, seguida da revisão bibliográfica, da consulta a especialistas na área para a retomada do objeto em estudo e

definição do problema; do planejamento metodológico e da preparação para a coleta de dados, etapa na qual foram escolhidos os sujeitos, construídos os instrumentos, elaborado o termo de consentimento e coletados os dados. Realizou-se a coleta através de mergulho nas publicações lançadas no período de 1996 a 2004, feitas pela ABEPSS, com o objetivo de reconhecer a produção sobre supervisão então gestada; de encaminhamento de questionários com as principais questões que embasam o processo de supervisão e que compõem o cotidiano do trabalho docente; bem como de ouvir alunos-estagiários e assistentes sociais de campo, através da realização de grupos focais. Através da análise do material coletado, retomou-se e ampliou-se o foco da investigação, estabelecendo conexões e desvendando contradições. Sob orientação dos objetivos e referenciais teóricos, procederam-se a codificação, à classificação e à categorização das informações, a partir das quais se construiu o mapa horizontal das descobertas. Por fim, realizaram-se a interpretação, a mediação que, além de superar “[...] a dicotomia objetividade versus subjetividade, exterioridade versus interioridade, análise versus síntese revelará que o produto da pesquisa é um momento de práxis do pesquisador [...]” (MINAYO, 1998, p. 236). Desse modo, a metodologia da pesquisa implicou um conjunto de etapas que foram processualmente desenhados, alicerçados na relação sujeito-objeto, constituindo-se na cartografia da investigação.

3.1 Cartografia da metodologia

Olho o mapa da cidade
Como quem examinasse
A anatomia de um corpo...
(E nem que fosse o meu corpo!)
Mario Quintana (2006)

A cartografia é o conjunto de estudos e operações científicas, artísticas e técnicas, baseado nos resultados de observações diretas ou de análise de documentação, visando à elaboração e a preparação de cartas, projetos e outras formas de expressão, bem como a sua utilização (OLIVEIRA, 1993). O conceito moderno de cartografia abrange organização, apresentação, comunicação nas formas visual, digital ou tátil, que inclui todos os processos de preparação de dados, no emprego e no estudo de todo e qualquer tipo de mapa (<http://www.cartografia.eng.br/cartografia/carto.php->).

A cartografia tem suas origens intimamente ligadas às inquietações que sempre se manifestaram no ser humano, no tocante a conhecer o mundo em que ele habita. A linguagem cartográfica é usada no ensino não só da Geografia, mas também da História e das ciências em geral, conhecê-la significa adquirir boa parte do suporte necessário para a construção do conhecimento (PASSINI; ALMEIDA, 1994). Igualmente, o desenho desta pesquisa acompanha e contorna os movimentos de transformação da paisagem, aqui representados pela necessidade de adquirir parte do suporte imprescindível da construção, da análise e da apreensão crítica do processo de supervisão de estágio, não se limitando ao aparentemente dado e exposto. Ela se concretiza pelo processo de agir, de conhecer, de transformar, de enriquecer um novo agir, reeditando, sob outras condições, o mesmo processo.

Cartografia da metodologia é processo de construção, de reflexões e de decisões, caminho que se apresenta e pelo qual demonstra-se como chegar ao produto, uma vez que as conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos utilizados e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, tendo em vista que relatar procedimentos de pesquisa é “[...] mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos [...]” (DUARTE, 2002, p. 140). Uma investigação é, de alguma forma, a narração de um longo percurso, em cujo decorrer da trajetória vão aparecendo questões de forma imediata ou mediata, durante o trabalho de campo.

Não foi diferente no processo de pesquisa que levou ao trabalho de reflexão em torno das escolhas feitas, das dificuldades enfrentadas, dos limites e dos avanços descobertos. O estudo exigiu constantemente percepção, durante a caminhada, do real e das contradições existentes, pois o mundo social “[...] não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas estabeleceram” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65). Isso pressupõe a capacidade de apreender dialeticamente transições, passagens e contraposições, fundamento que serviu de ancoragem para esta investigação, durante a qual se recorreu à acepção de Konder (2003) quanto à maneira de pensar e compreender a realidade como contraditória e em permanente transformação.

Serviram de âncora as **categorias**, conceitos fundamentais em uma teoria e de relevância no processo de investigação e conhecimento da realidade. Considerando que o

método materialista-dialético fundamentou esta pesquisa, fez uso de suas **categorias teóricas** básicas: **totalidade**, **historicidade** e **contradição**, que foram trabalhadas de modo interconectado, efetivando a análise transversal a toda produção. Simultaneamente às anteriores, merecem destaque as categorias **trabalho** e **mediação**. O **trabalho** é fundamental a esta investigação e à obra marxiana como categoria central no processo de autoconstrução humana. A relação entre homem e natureza, mediada pelo trabalho, posição intelectual orientada por consciência com finalidades e objetivos, ao se relacionar com a formação profissional no processo de supervisão de estágio, é também produto desse complexo. Ou seja, nenhuma entidade social que tem poder sobre o homem é exclusivamente exterior a ele, pois é resultante de sua própria atividade. A **mediação**, em razão de ser constitutiva das relações sociais historicamente construídas, é uma categoria “[...] objetiva, ontológica, que tem de estar presente em qualquer realidade, independente do sujeito [...]” (LUKÁCS, 1979, p. 90), isto é, tanto se manifesta como categoria que compõe o ser social, portanto ontológica, quanto se constitui em construto que a razão elabora logicamente para possibilitar a apreensão do movimento do objeto.

Desse modo, as categorias utilizadas que tiveram larga interferência na reflexão são “[...] aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais [...]” (MINAYO, 1998, p. 94). A **mediação**, tomada aqui como ponto de partida metodológico, como momento de atenção permanente no trânsito das categorias analíticas, **formação** e **supervisão**, possibilitou a compreensão de que foi por meio delas que se pôde transitar do singular ao universal, mediatizado pelo particular, surgiram as **categorias empíricas**, que, operacionalmente, foram arquitetadas a partir do trabalho de campo, na medida em que se foi identificando que elas tinham a propriedade de “[...] apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica” (MINAYO, 1998, p. 94).

Desse modo utilizou-se a categoria **totalidade**, como aquela que não se constitui em um todo já feito, determinado e determinante das partes, consensual. Não existe uma totalidade acabada, mas “[...] um processo de totalização, a partir das relações de produção e de suas contradições” (CURY, 1995, p. 34). Nessa lógica, então, o problema não incidia em distinguir a prioridade da totalidade face às contradições, ou a das contradições face à totalidade, justamente porque “[...] tal separação elimina tanto a totalidade quanto as

contradições de caráter dialético: a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições da totalidade são formais e arbitrárias [...]” (KOSIK, 2002, p. 60).

A **totalidade** vem reafirmar a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto. A totalidade, então, só é apreensível transversalmente pelas partes e pelas relações entre elas. Dados isolados, portanto, não passam de idealismos, por isso a **totalidade é concreta** e, na concepção dialético-materialista do conhecimento do real, significa

[...] um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e, enfim, o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar do histórico que ela ocupa no seio do corpo social (KOSIK, 2002, p. 61).

Como conceito histórico, a própria definição de **categoria** não poderia privar-se dos movimentos vividos pela sociedade e das matizes dadas a cada momento às expressões que são categorias lógicas do movimento ontológico do ser. Elas manifestam as diferentes determinações constitutivas do ser, ou seja, exprimem “[...] totalidades parciais que só conseguem reconhecimento e compreensão científica, pelo menos no plano do materialismo histórico-dialético, quando são visualizadas dentro das totalidades mais abrangentes [...]” (SETÚBAL, 1999, p. 80).

A categoria **historicidade** legitima a compreensão de que não existe nada permanente, nada estável, nada absoluto. Não existem idéias, princípios, categorias, entidades absolutas estabelecidas de uma vez por todas. Tudo o que existe na vida humana e social está em eterna transformação, tudo é extingüível, tudo está sujeito ao curso da história, pois todas as coisas e idéias se movimentam, se transformam, se desenvolvem e se constituem em processos, cujo movimento “[...] opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa — essa negação se refere à transformação das coisas” (LAKATOS; MARCONI, 1983, p. 74). A negação de uma coisa é o ponto de transformação das coisas em seu contrário. Se a negação, por sua vez, é negada, a mudança dialética é a negação da negação. Quando se nega algo, diz-

se não. Essa é a primeira negação, mas, se ela for repetida, significa sim, porque nega a primeira. Essa segunda negação é o resultado de algo positivo (THALHEIMER, 1979, p. 92). Uma dupla negação, em dialética, não significa retornar à afirmação primeira, que conduziria de volta ao ponto de partida, mas representa que brota uma nova afirmação.

Nessa perspectiva, todos os fenômenos e processos encerram explicitamente a **contradição**, mais do que uma relação de exclusão, é uma inclusão plena, concreta dos contrários — uma negação inclusiva. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é, pois é da determinação e da negação do outro que decorre a existência de propriedade de cada fenômeno. Desse modo, a qualidade do desenvolvimento dialético é que ele prossegue através de negações, através de sucessivas aproximações com a realidade. A categoria **contradição**, essencial ao método dialético, vai desvelando esse movimento do real. Trata-se do motor interno desse movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. Caracteriza-se como uma lei fundamental da dialética a interpenetração dos contrários, ou seja, a unidade e a luta dos contrários. Assim, pode-se entender melhor a contradição, se os termos que lhe são contraditórios não forem identificados como dois positivos contrários ou opostos, mas como dois predicados contraditórios do mesmo sujeito, os quais só existem negando um ao outro. Além disso, é preciso também apreender que o negativo não é um positivo contrário a outro positivo, mas é verdadeiramente negativo (CHAUÍ, 2002).

É na captação desse movimento contraditório, inacabado e em permanente projeção que se foi delimitando o objeto de estudo. Ele é produto das reelaborações feitas durante o desenvolvimento desta investigação. Destaca-se que, para abordar a supervisão de estágio em Serviço Social, foi importante evidenciar, desde sua inserção na área de trabalho dos assistentes sociais, que seu desempenho é igualmente influenciado pela gênese da profissão, por ela ser parte constitutiva na formação profissional. Entendê-la exigiu compreender seu processo, sua história em seus vários estágios de desenvolvimento, em sua **historicidade**.

Desse modo, ao recuperar, na história da profissão, o processo de supervisão, há predominância da dimensão metodológica alicerçada em teorias de cunho cientificistas e pedagógicas de caráter funcionalista até a década de 80. O debate acumulado compreendido pelas décadas de 80 e 90 sobre a profissão propiciou reflexão sobre sua legitimidade e suas funções, tendo em vista as transformações conjunturais da realidade e as demandas postas ao

Serviço Social. Há ampliação do acervo profissional, que passou a privilegiar a interface com a sociedade, o Estado e a ordem econômica, demonstrando uma clara intenção de ultrapassagem da visão endógena da profissão (IAMAMOTO, 1998), pela inserção do Serviço Social no conjunto das relações sociais diante das determinações e das especificidades que se expressam no contexto educacional e profissional. É nesse contexto que a supervisão vai sendo pensada, consubstanciada pelo projeto ético-político e pelos seus componentes construídos e legitimados pela categoria, tais como: o Código de Ética Profissional (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/93) e as DCs aprovadas pelo MEC em 2002.

Portanto, se a supervisão de estágio assumir um lugar privilegiado no sentido de que é o espaço que dará conta da instrumentalização das demandas práticas, maior será o risco de se tornar esse espaço conservador, porque ele ficará separado do todo (formação). Sob esse ponto de vista, a recomendação das DCs é a de compreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade, como um dos pilares que deve estruturar a orientação teórico-metodológica dos currículos. Numa visão de totalidade, historicamente os campos de estágio também vivem a tensão entre uma prática conservadora e o atual projeto profissional. Através dessa compreensão, ao iniciar a pesquisa, tinha-se como **pressuposto que a supervisão de estágio em Serviço Social encontra nas DCs a possibilidade de romper com o pensamento conservador e, desse modo, contribuir à efetivação da competência profissional no processo de formação.**

Esse processo impõe diálogo entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo, intimamente relacionado com os movimentos da profissão, na busca de ruptura de idéias e práticas conservadoras⁶², através dos atos de investigar, analisar, explicar e sintetizar os “modos de conhecer” (PAVIANI, 1993), caracterizados como modos de linguagem e de acesso e/ou de construção do real. A expressão “modos de conhecer”, segundo o autor, não pode ser entendida separadamente dos modos de linguagem, porquanto cada um desses

⁶² Os conservadores são, assim, “profetas do passado” (NISBET, 1969). Iamamoto (1998) ressalta que, se recorrermos a categorias do racionalismo capitalista, elaboraremos a exaltação deliberada de formas de vida que já foram historicamente dominantes e que passam a ser consideradas válidas para a organização da sociedade atual. A sociedade tende a ser apreendida como constitutiva de entidades orgânicas, funcionalmente articuladas, cujo modelo é a família e a corporação. Tradição e costume valorizam a autoridade. O conservador pensa na base do “nós”; o indivíduo não é uma partícula isolada e atomizada na sociedade, mas é parte da unidade mais ampla dos grupos sociais básicos. Sobre conservadorismo, ver mais em Nisbet (1980); e Iamamoto (1994 b).

aspectos oferece múltiplas relações e inter-relações nas dimensões de quem conhece o que é conhecido e como algo é conhecido. O conhecer constitui-se num processo e, como tal, implica sempre relações de múltiplos atos. O processo relativo ao modo como algo é conhecido tem uma profundidade maior do que qualquer convenção, uma vez que compreende a articulação entre conhecimento, linguagem e realidade.

O conhecimento foi uma bússola na caminhada, por ser um instrumental de trabalho na ação sobre o objeto, ao mesmo tempo preliminar e concomitante à sua construção (BAPTISTA, 1993). Esse movimento foi construído, tendo presente que tal conhecimento em pesquisa de caráter qualitativo se torna imprescindível e constante, pois todo saber está baseado “[...] em pré-conhecimento, todo fato e todo dado já são interpretações, são maneiras de construirmos e de selecionarmos a relevância da realidade [...]” (MINAYO, 1998, p. 93). Nesse sentido, valorizando as noções prévias a partir do trabalho como docente e supervisora, buscou-se, nas entrevistas com especialistas na área, aprofundar o objeto de estudo, técnica utilizada aqui como estratégia metodológica, vindo a se constituir em processo social “[...] um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. [...] uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 74).

Para multifacetar o objeto de estudo, utilizaram-se entrevistas que ocorreram, em várias etapas, durante o ano de 2005.⁶³ Foram de tipo semi-estruturadas através de conversações seqüenciadas em interação diáde, em profundidade (BAUER; GASKELL, 2002), com quatro professoras. À medida que os depoimentos eram colhidos, as informações relativas ao objeto de investigação eram organizadas e sistematizadas. As informações obtidas e o material coletado tinham consistência e densidade, e, pela técnica de saturação, foi suficiente o número de entrevistados, considerando as recorrências atingidas, pois, em metodologia de base qualitativa “[...] o número de sujeitos que virão a compor o quadro de entrevistas dificilmente pode ser determinado a *priori* — tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência dessas informações [...]” (DUARTE, 2002, p. 143). O critério adotado para a eleição das professoras pautou-se no fato de serem docentes em Serviço Social, com currículo implantado nas Instituições de Ensino Superior (IES) com base nas

⁶³ A primeira, realizou-se em 29 de abril; a segunda, em 2 de maio; a terceira, em 11 de junho; e a última, em 12 de junho. Elas se processaram, na maior parte, através de encontros individuais, com duração de 90 minutos.

Diretrizes Curriculares. Todas concluíram curso de doutoramento e exerceram atividades de coordenação, docência e supervisão.

Na etapa de degravação das fitas, foram estabelecendo-se novos nexos, invadindo-me com novas impressões e orientações. A intimidade com o tema investigado levou-me a acreditar que o conhecia bem; no entanto, quando me dediquei a questioná-lo de forma mais aprofundada, deparei-me com limitações e, ao mesmo tempo, com a probabilidade de novas apropriações e, por conseguinte, de novas sínteses provisórias. Após essa etapa, compreendi o conceito e a amplitude do ato de investigar em pesquisa de tipo qualitativa.

Ao constituir a trajetória metodológica nas sucessivas aproximações do objeto, o pensamento de Corazza ajudou a dimensionar o processo, ao afirmar que há dois objetos de pesquisa: o bruto, o de todos, e o “[...] ‘nosso objeto de pesquisa’, que, afinal, é aquele que questionamos e desfiguramos, relemos e reescrevemos, desde a conceptualização escolhida [...]” (CORAZZA, 2002, p. 358). Então, a partir da revisão bibliográfica, do amadurecimento teórico e da exploração sobre o tema e da realidade empírica percorrida, foram delimitados como objeto de investigação o processo de supervisão de estágio em Serviço Social e sua relação com o projeto ético-político, na efetivação da competência profissional.

Uma vez delimitado o objeto de investigação, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: como se constitui o processo de supervisão de estágio em Serviço Social, de modo a possibilitar a efetivação da competência profissional preconizada pelas Diretrizes Curriculares? Essa questão central, conforme diz Lakatos e Marconi (1996, p. 24), extrapolou a “[...] mera identificação, estabelecendo os primeiros reparos operacionais: isolamento e compreensão dos fatores específicos, que constituem o problema no plano de hipóteses e de informações [...]”. Nesse percurso, identificaram-se as dimensões que o permeavam e que são prioritárias para o seu desvendamento, desdobrando o problema em quatro questões norteadoras, questões estas denominadas por Prates (2004) como problematizações auxiliares que compõem a formulação central. Segundo a autora, se a formulação do problema está diretamente relacionada à pressuposição que norteia a investigação, as questões norteadoras devem sintetizar o conjunto de variáveis que se identificam como fundamentais para explicar o problema de pesquisa. Sob esse ponto de vista, Prates (2004, p. 127), “[...] reconhece a existência de uma hipótese central, mas que, ao invés de apresentá-la no intuito de buscar sua

validação ou refutação, amplia-a em termos de possibilidades e processo, formulando apenas questões ao real [...]”. Desse modo, foram suscitadas as seguintes questões norteadoras:

1. Quais os elementos presentes na concepção de supervisão de estágio em Serviço Social?
2. Como a dimensão ético-política se expressa no processo de supervisão?
3. Qual a base teórico-metodológica de referência para o processo de supervisão de estágio?
4. Como se operacionaliza a supervisão de estágio a partir das Diretrizes Curriculares em Serviço Social?

Assim sendo, estabelece-se, para a pesquisa, conhecer como se constituiu o processo de supervisão de estágio, a fim de propor estratégias que contribuam para a efetivação da competência profissional nas dimensões ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas e, desse modo, reafirmar o significado social da profissão. A partir desse objetivo geral, surgem os específicos:

- Dar visibilidade ao processo de supervisão de estágio, sob a ótica dos supervisores acadêmicos e de campo, e de alunos-estagiários, tendo em vista a atual lógica curricular que norteia a formação do assistente social;
- Identificar de que modo o processo de supervisão de estágio possibilita o exercício da competência e das habilidades previstas no atual projeto profissional, no intuito de fortalecê-las.

Ao projetar os objetivos, salienta-se que, na problematização e no exercício analítico do objeto de pesquisa, não há uma fórmula capaz de desvendar o melhor caminho para se aproximar de uma dada realidade empírica. A própria descrição da realidade ou de fenômenos que permitem conhecê-la mostra-se contraditória e, por vezes, desvirtuada por uma ilusão da

aparência. Isso quer dizer que a descrição traz, em si, significações da própria subjetividade do pesquisador, que precisam ser compreendidas no desenvolvimento da pesquisa. Considerando que a elaboração de uma tese também percorre caminhos através da linguagem, seus trajetos são trilhados ora solitários, ora em pares ou grupos⁶⁴, criando uma força propulsora para prosseguir na trajetória de problematizar, relacionar, sintetizar, relativizar concepções, valores e saberes no mundo da investigação. Esse processo é compreendido como estado de arte, em que o pesquisador se insere na investigação científica, a fim de construir, sob vários pontos de vista, conceitos, conexões, proposições e métodos, o seu próprio caminho do pensamento (MINAYO, 1998).

Uma vez formulados o problema e as questões que o permeiam, definidos os objetivos e delimitado o universo empírico, a fim de dar visibilidade à metodologia da pesquisa, apresenta-se a Figura 1, denominada cartografia da metodologia. Nela, graficamente, apresenta-se o percurso da pesquisa. Na seqüência, busca-se, a partir da valorização dos dados empíricos, descrever como foram realizados a seleção, a coleta e o tratamento das informações.

⁶⁴ As reflexões feitas sobre a construção do objeto de pesquisa exigiram dedicação, discussões com a orientadora. Compartilhei saberes com colegas, com o grupo de supervisores de estágio da Faculdade de Serviço Social da PUCRS e de doutorado do Núcleo de Estudos e Pesquisa em saúde e Trabalho (NEST), bem como com outros grupos de estudos, nas disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e em Educação. É oportuno registrar que o caminho dialógico foi potencializado através de discussões sobre os teóricos estudados com os colegas assistentes sociais, mas também com os de outras áreas do conhecimento, Psicologia, Economia, Direito, Administração, Química e, principalmente, com os da área da Educação. Ênfase que essa trajetória, à medida que foi sendo construída, permitiu, gradativamente, maior aproximação e nitidez sobre o fenômeno estudado. Paralelamente à elaboração do presente trabalho, exerci as atividades de docência.

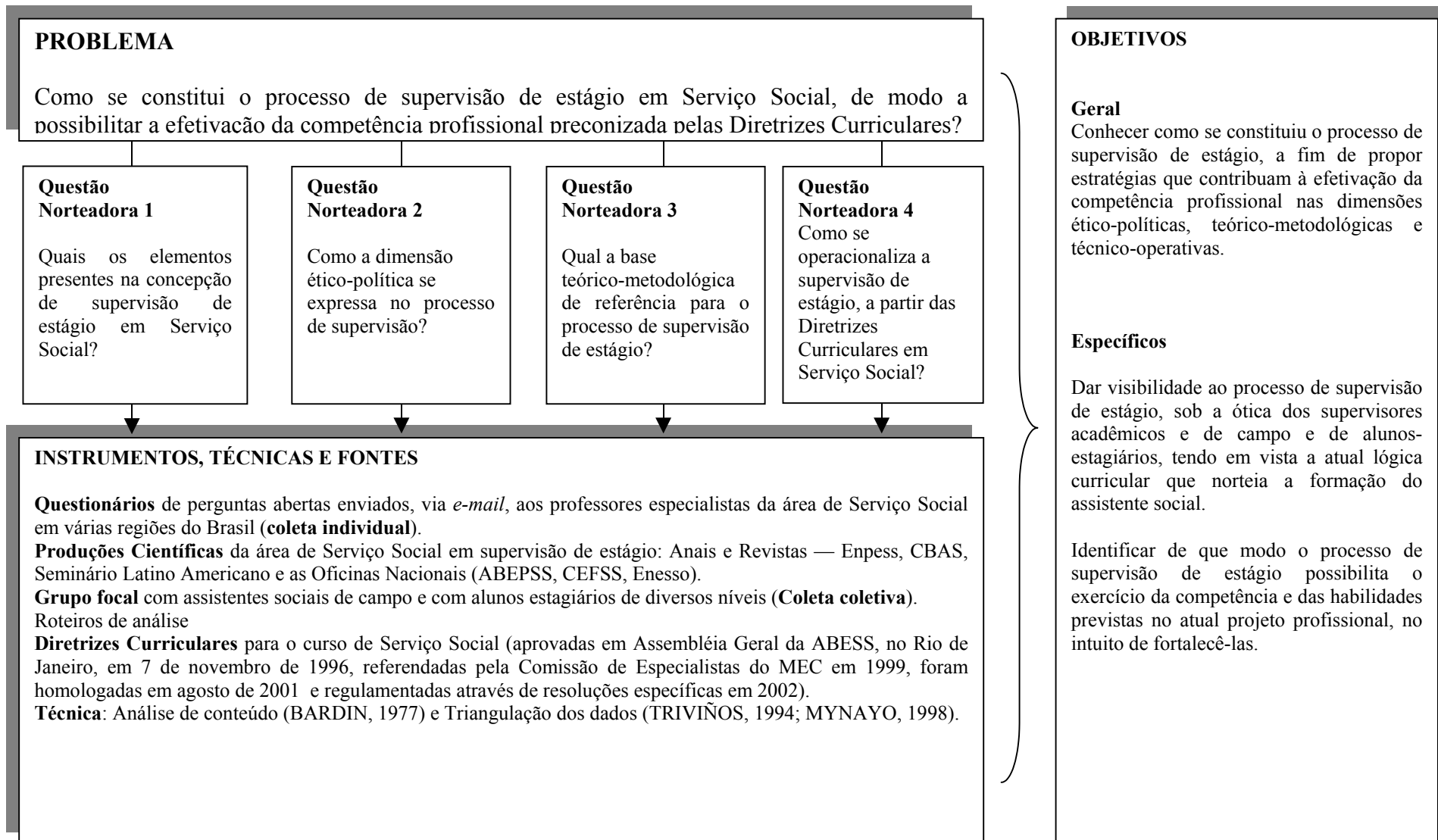


Figura 1: Cartografia da metodologia
 FONTE: Sistematização elaborada pela autora.

3.2 Articulação investigativa

O sujeito tem papel ativo na pesquisa, por isso não desempenha a atividade apenas de fotógrafo que, munido com uma câmara, por mais sofisticada que seja, apenas registra aspectos exteriores do objeto.
Setúbal (1995)

Para o autor, existem distinções entre o papel do fotógrafo e o do pesquisador. Este último, como sujeito cognitivo, impregna-se de determinações sociais, as quais exercem ação ativa sobre ele, na proporção em que capta, analisa e registra as informações obtidas. O fotógrafo, diferentemente, desenvolve uma atividade que apenas registra, com o que seus sentidos captam a aparência do objeto. A cartografia da metodologia representada na Figura 1 resulta da condição de pesquisadora, ilustra as conexões internas entre os elementos básicos para operacionalização desta investigação. Busca registrar a coerência entre os objetivos e o problema formulado, confrontar se as questões norteadoras respondem à questão central da pesquisa e se os instrumentos escolhidos abarcam o objeto pesquisado. Uma vez delimitados esses elementos e aprofundadas as questões relativas ao método que fundamenta esta investigação, discorre-se, conforme consta no mapa, quanto aos procedimentos e às técnicas eleitas, ao questionário, às produções bibliográficas, ao grupo focal, aos roteiros de análise, às fontes destacadas e à técnica de análise de conteúdo utilizada. Apresenta-se de forma pormenorizada cada fase da investigação, desde a elaboração dos instrumentos, coleta e análise, e a construção das categorias.

Para iniciar a coleta, os objetivos da pesquisa foram retomados, buscando contemplá-los na elaboração das perguntas do questionário (Apêndice A). A fim de acompanhar o questionário, elaborou-se uma carta-convite para a participação no estudo, constando a natureza e a importância desta pesquisa para o trabalho do assistente social (Apêndice B). O questionário, sendo “[...] instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador [...]” (LAKATOS; MARCONI, 1985, p. 178), foi, então, testado, antes de sua aplicação definitiva, com dois professores. Posteriormente, enviaram-se as questões via *e-mail*.

O pré-teste teve como finalidade verificar se o questionário apresentava “três elementos importantes: fidedignidade, validade e operatividade” (LAKATOS; MARCONI, 1996, p. 90). É importante destacar que nenhum dos docentes apresentou resistências ou qualquer tipo de dificuldade para responder o documento e devolvê-lo com brevidade. Desse modo, o material serviu para conferir que o vocabulário estava acessível e claro, que os dados colhidos eram necessários à pesquisa e se poderia obter o mesmo resultado, se o aplicasse aos demais sujeitos do estudo.

Optou-se pelo envio dos questionários pelo correio eletrônico. A tecnologia pode permitir “[...] a troca de mensagem e informações com rapidez estonteante, eliminando, assim, barreiras de tempo e de espaço [...]” (SEVERINO, 2002, p. 134). É o que Harvey (1993) chama de compressão espaço-temporal. A velocidade da mídia eletrônica instaura uma nova forma de experienciar o tempo, substituindo a noção de tempo-duração por tempo-velocidade. O tempo advindo das novas tecnologias é marcado pela interatividade *on-line*, pela comunicação em tempo real, o que altera nosso sentido cultural de tempo e espaço.

Percebeu-se, durante essa etapa de coleta, que o instrumento, via sistema de comunicação utilizando a *internet*, ofereceu vantagens e desvantagens. Isso ocorreu não só pelo uso da tecnologia, mas por múltiplos fatores que compõem o complexo campo da investigação. No caso desta pesquisa, a sobrecarga de atividades dos respondentes (tempo-trabalho), segundo alegações dos sujeitos. Por um lado, foi possível perceber as vantagens desse tipo de coleta, como a obtenção, em curto espaço de tempo, dos dados, retorno das respostas em 24 a 48 horas e abrangência de várias áreas geográficas. Simultaneamente, recebiam-se os questionários⁶⁵ de Minas Gerais, Maranhão, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina.

No período de julho e agosto de 2005, encaminharam-se 14 questionários para os docentes de Serviço Social de várias regiões do Brasil. Houve retorno de oito questionários respondidos, o que fez o percentual de 75%. A coleta individual teve como objetivo identificar de que modo o processo de supervisão de estágio possibilita o exercício da competência e das habilidades previstas no atual projeto profissional, no intuito de fortalecê-

⁶⁵ Por outro lado, também não foram obtidas respostas de alguns especialistas, apesar de vários encaminhamentos, devido as caixas postais estarem superlotadas, por problemas na rede de comunicação, ou por ter disponível apenas o endereço eletrônico do trabalho e não o residencial.

las. Os critérios de escolha dos docentes contemplavam quatro aspectos. Primeiro, pessoas de reconhecido saber na sua área de atuação; segundo, publicações bibliográficas produzidas; terceiro, participação em conferências e palestras e quarto, engajamento em órgãos políticos da categoria, como a ABEPSS, CFESS. Elegeu-se o início do mês de julho para começar a coleta dos dados, em função de ser um mês em que a universidade tem menor fluxo de aula, por estar em recesso. Tal período, no entanto, evidenciou-se com um cotidiano acadêmico bastante intenso para os professores que estavam ministrando e participando de cursos de capacitação e de orientações de teses. Além disso, elaboravam relatório para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), organizavam eventos, corrigiam trabalhos e desenvolviam atividades nos campos de estágio. Esse quadro, abordado de forma sucinta, influenciou a demora de alguns respondentes na devolução dos questionários, sendo a entrega concluída em setembro de 2005.

De posse de todos os questionários respondidos⁶⁶, procedeu-se a primeira leitura. Posteriormente, foram organizados em textos temáticos, utilizando a ferramenta do computador. Para que as respostas dadas a cada pergunta ficassem agrupadas, as mesmas foram separadas por numeração correspondente. Por exemplo, todas as oito respostas da questão 01 pertenciam a um conjunto de idéias, ficando distribuídas uma abaixo da outra, com o número correspondente a cada docente. Assim, sucessivamente, foi feito para as 11 questões. Foi atribuído a cada professor um número, com a finalidade de identificar as idéias correspondentes e retomar o conteúdo expresso, caso houvesse necessidade de maior compreensão. Realizaram-se a segunda e as demais leituras, decifrando as idéias apresentadas não mais como parte do texto de determinado sujeito, mas da totalidade das respostas. Desse modo, não se enfatizou a resposta “daquele” professor, mas as idéias do conjunto de professores.

Com o propósito de dar visibilidade ao processo de supervisão sob a ótica dos supervisores acadêmicos e de campo e de alunos-estagiários, tendo em vista a atual lógica curricular que norteia a formação do assistente social, trabalhou-se a outra fonte empírica, as produções bibliográficas da área. Tais publicações poderiam ampliar a compreensão sobre as demandas contemporâneas da formação do assistente social. Trata-se de demandas que

⁶⁶ Das 11 perguntas formuladas aos oito respondentes, apenas um professor não respondeu à pergunta de número 9.

anunciam também as expressões de sujeitos como professores, pesquisadores e assistentes sociais sobre o ensino do trabalho profissional⁶⁷, pela via da supervisão de estágio. A importância de trabalhos dessa natureza está em possibilitar a avaliação do impacto desse processo na formação, ou seja, em que direções caminham as pesquisas já desenvolvidas, em quais questões as idéias têm sido mais utilizadas e em quais aspectos maiores investigações são necessárias tanto para o avanço do conhecimento científico como para o avanço prático da área.

O recorte temporal privilegiado para aproximação do objeto de investigação é o período de transição entre a década de 90 e o novo milênio, mais especificamente de 1996 a 2004. Escolheu-se esse período em virtude de fatos significativos ocorridos no ensino superior, os quais tiveram reflexos nas profissões em geral, em especial, no Serviço Social. Destaca-se a aprovação das DCs pela categoria profissional; a homologação e a regulamentação das DCs pelo MEC; os processos de implantação e implementação das DCs nas unidades de ensino brasileiras; a efervescência do debate sobre a formação profissional; a articulação crítica entre as DCs e a LDB, ambas as legislações surgidas em 1996; e o crescimento acelerado dos cursos presenciais de graduação em Serviço Social (FERREIRA, 2004).

Sobre os textos selecionados, é importante registrar que, do total de **3.950** artigos envolvendo, dentre outros temas, saúde, infância e juventude, trabalho, ética, seguridade social, questão agrária, reforma agrária, e outros, apresentados nos eventos entre 1996 a 2004, nos Enpess, nos Congressos Brasileiros de Serviço Social (CBAS), no Seminário Latino Americano (SLAM) e na Oficina Nacional, **525** compreendem o tema formação profissional, e **78** artigos, supervisão de estágio em Serviço Social, o que significa **14%** da totalidade.

A primeira seleção desse material realizou-se durante o período de 2004 e 2005, quando se buscaram, junto a ABEPSS, na época sediada no Rio Grande do Sul, os anais dos eventos do Enpess, ocorridos em 1996, 1998 e 2000. A primeira leitura teve como objetivo selecionar os artigos, cujo conteúdo estivesse relacionado à supervisão de estágio. Obteve-se, então, o total de 78 artigos. Ainda nessa fase de organização, procedeu-se à leitura e à análise

⁶⁷ A concepção do ensino do trabalho profissional, a partir das Diretrizes Curriculares de 1996, não se reduz apenas ao eixo do trabalho profissional, mas aos fundamentos teórico-metodológicos da vida social e da particularidade da formação socio-histórica da sociedade brasileira.

do material disponível, para conhecer a estrutura da narrativa, distinguir os sujeitos e os estados do Brasil que estavam sendo representados. Sistematizaram-se alguns dados, em virtude da minha participação, em novembro de 2004, no IX Enpess, na sessão de comunicações coordenadas. Na ocasião, questionava-se que demandas se apresentavam como emergentes sobre supervisão de estágio em Serviço Social, após a implantação das Novas Diretrizes Curriculares. Utilizaram-se, como fonte, apenas os anais do V ao VIII Encontro de Pesquisadores em Serviço Social de 1996 a 2002. Essa foi uma ocasião propícia e também muito profícua. Na época, talvez não a mais favorável, devido à minha vinculação com a entidade promotora do evento. O processo, contudo, foi extremamente fértil, pelo debate estabelecido, pelas interlocuções e reflexões feitas, ao retornar, posteriormente, ao objeto de estudo.

O levantamento e a organização desse material tiveram continuidade em 2005 e 2006. Nessa fase, observando o critério estabelecido, os artigos foram organizados pelo conteúdo que versasse sobre **o processo de supervisão de estágio**. Dos 78 encontrados, selecionaram-se 45, com os quais foi feito novo mapeamento, resultando, finalmente, na escolha de 11 artigos. Para a realização dessa atividade, utilizaram-se quatro critérios: a) **distribuição geográfica** — um de cada estado — e não a numérica — na proporção das publicações existentes; b) **período de realização dos eventos**, de 1996 a 2004. Observando o Quadro 2, em 2000 e 2002, o Estado de São Paulo consta duas vezes, em virtude de os encontros apresentarem apenas um artigo a cada ano; c) **apresentação dos eventos promovidos**, tais como Enpess, CBAS, SLAM, e Oficinas; d) **apresentação dos diversos sujeitos articulistas**, tais como, alunos, professores supervisores, assistentes sociais-supervisores e pesquisadores.

Escolheram-se, então, a partir de cada ano, os vários eventos realizados com professores, alunos, assistentes sociais, supervisores e coordenadores de curso de graduação e pós-graduação das unidades de ensino de Serviço Social, dentre os quais, destacam-se os **Encontros Nacionais de Pesquisas em Serviço Social**⁶⁸, realizados bianualmente; as **Oficinas Nacionais**, anualmente, o **Seminário Latino-Americano de Serviço Social**, ocorrido em julho de 2003, cuja temática foi a formação profissional e a articulação latino-americana, e, por último, os **Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais**⁶⁹, acontecimentos promovidos,

⁶⁸ Desses eventos, as fontes documentais escolhidas foram os anais divulgados do V ao IX Enpess, de 1996 a 2004. Essa produção é oriunda de professores assistentes sociais-pesquisadores do Brasil.

⁶⁹ Desses eventos, as fontes documentais escolhidas foram os anais do IX ao XI CBAS, ocorridos entre julho de 1998 e outubro de 2004. O IX CBAS aconteceu em Goiânia, com o tema **Trabalho e Projeto Ético-Político-**

de três em três anos, pelo Conselho Federal de Serviço Social, pela Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social e pela ABEPSS.

As revistas também se constituíram em fontes relevantes, utilizadas para acompanhar o debate contemporâneo, entre elas está a **Temporalis**⁷⁰. Para a investigação, escolheu-se, dos oito exemplares já divulgados, a **Revista nº 8**, produto do debate da **Oficina Nacional de 2004**, realizada em **Florianópolis**.⁷¹ Trata-se de escolha intencional, uma vez que esse número aborda especificamente a temática em estudo. Nesses encontros, houve a participação das vice-presidentes regionais⁷², que apresentaram, em seus pronunciamentos, o estado da implantação das Diretrizes Curriculares nas unidades de ensino das regiões Norte, Nordeste, Leste, e Sul I e II. Trata-se de um material rico, que apresenta um balanço crítico, através dos avanços e dos impasses do debate teórico e das experiências de revisão curricular, situando também o processo de supervisão de estágio. Por fim, foram utilizadas as **Memórias e os Anais do Seminário Latino-Americano**, evento que teve um número significativo de participantes e de trabalhos.

Profissional. O X CBAS transcorreu no Rio de Janeiro, com a temática Trabalho, Direitos e Democracia: Assistentes Sociais contra a desigualdade. O XI CBAS aconteceu em outubro de 2004, em Fortaleza, e teve como tema **O Serviço Social e a esfera pública no Brasil: o desafio de construir, afirmar e consolidar direitos**.

⁷⁰ Publicação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social sob o número do ISBN: 85-89252-03-5. Sua periodicidade é semestral. É canal e espaço de divulgação e socialização das produções na área do Serviço Social, respondendo a uma de suas finalidades, prevista no Estatuto (artigo 2, inciso IX) de “[...] promover a publicação da produção acadêmica gerada no âmbito do Serviço Social”. A criação da revista foi resultado de uma deliberação da assembléia da ABEPSS ocorrida em dezembro de 1998, em Brasília.

⁷¹ Essa oficina foi realizada nos dias 5 e 7 de abril de 2004, cujo mote foi “O ensino do trabalho profissional: desafio para afirmação das diretrizes curriculares e do Projeto Ético-Político”, tema que dá continuidade à oficina realizada sobre Ensino do Trabalho Profissional, em Niterói, em 2002. Os discursos analisados versam sobre relatos das experiências das Regiões Norte, Nordeste, Sul I e Sul II: apresentadas pelos vices presidentes regionais. Nessa mesma publicação, também ocorreu o relato de mais quatro experiências sobre o estágio supervisionado, oriundas das unidades de ensino: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), eleitas pela executiva nacional da ABEPSS como uma “nova formatação do estágio no contexto da implantação das Diretrizes Curriculares”.

⁷² As Regionais são constituídas pelas unidades de ensino sócios da ABEPSS nas respectivas regiões. Compete à Diretoria Regional: encaminhar, em âmbito regional, as resoluções e determinações aprovadas nos órgãos nacionais da entidade, a saber, Assembléia Geral e Diretoria Executiva Nacional; elaborar e executar o plano de trabalho regional em consonância com o plano nacional da entidade; elaborar o relatório de atividades para apresentação nas assembléias gerais; divulgar e promover a entidade em âmbito regional; elaborar e desenvolver atividades que tenham como objetivo a captação de novos sócios para a entidade. Compete ao Vice-Presidente: exercer a direção geral do regional; assegurar o funcionamento das Coordenações de Graduação e Pós-Graduação em âmbito regional, bem como a articulação entre elas; convocar e presidir os eventos regionais, em consonância com o plano nacional da entidade; coordenar a elaboração e a execução do programa de trabalho e outras atividades que se fizerem necessárias ao funcionamento do regional; coordenar a elaboração do relatório de atividades para a apresentação nas assembléias gerais; representar a entidade em âmbito regional; estimular a efetiva participação e envolvimento dos supervisores de campo no processo de formação profissional.

O material selecionado dá visibilidade ao que já foi produzido sobre o objeto em estudo após as Diretrizes Curriculares. Representa um conjunto de documentos que expressam o que hoje a categoria profissional pensa, faz e propõe. Evidencia-se, assim, uma produção de 14 articulistas, dentre eles, professores, assistentes sociais-supervisores de campo e alunos estagiários, que abordam o tema através de relatos de pesquisa, e de experiências e ensaios teóricos (Quadro 2).

Artigos	Estado	Ano	Evento	Autores
01	Paraná	1996	V Enpess	- Conselho Regional de Serviço Social – 11 ^a Região
02	Rio de Janeiro	1998	VI Enpess	- Mestre em Serviço Social - Representante dos Supervisores na ABEPSS Leste e integrante do Fórum de Supervisores do Rio de Janeiro
03	São Paulo	2000	VII Enpess	- Professora e Mestre em Serviço Social
04	São Paulo	2002	VIII Enpess	- Professora e Mestre em Serviço Social
05	Rio Grande do Sul	2004	IX Enpess	- Acadêmica em Serviço Social
06	Piauí	2004	IX Enpess	- Professora e Doutora em Serviço Social - Assistente Social – Supervisora de Campo - Assistente Social (ex-estagiária)
07	Goiás	1998	IX CBAS	- Professora e Mestre em Serviço Social
08	Minas Gerais	2001	X CBAS	- Professora e Mestre em Serviço Social e Coordenadora do Curso
09	Paraíba	2004	XI CBAS	- Professoras
10	Amazonas	2003	SLA	- Professoras do Serviço Social e Mestres em Serviço Social
11	Santa Catarina	2004	Oficina Nacional da ABEPSS	- Professora e Doutora em Serviço Social

Quadro 2: Publicações em revistas e anais de encontros científicos sobre supervisão de estágio em Serviço Social no período de 1996 a 2004

FONTE: Anais do Enpess – ABEPSS, CEFESS e Enesso (1996-04).

Identificar de que modo o processo de supervisão de estágio possibilita o exercício da competência e das habilidades previstas no atual projeto profissional, no intuito de fortalecê-las é outro objetivo desta pesquisa. Através desse enfoque, evidencia-se a participação dos sujeitos e avaliam-se os significados que os entrevistados atribuíram ao objeto pesquisado. O terceiro recurso metodológico, orientado pela referência de Bauer e Gaskell (2002, p. 79), aplicado para alcançar tal fim, foi o grupo focal com assistentes sociais, supervisores e alunos estagiários, os quais o definem como um debate aberto e acessível a todos, cujos “[...] assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração, e o debate se fundamenta em uma discussão racional [...]”.

Esse instrumento foi utilizado para apreender as interações e desvendar como as supervisoras e os estagiários pensam e agem sobre o processo de supervisão de estágio na efetivação da competência profissional. Conforme, Roso (1997) a técnica do grupo focal consiste em entrevista profunda coletiva e tem como propósito descobrir o que cada membro do grupo pensa sobre o tópico em discussão. Trabalha com a percepção do sujeito que vive determinada experiência ou situação, bem como com o significado das motivações, atitudes e valores. Guareschi (1996, p. 1) salienta que os grupos focais se baseiam na interação que se processa dentro do grupo, pois o ponto central dos grupos focais é “[...] o uso explícito da interação grupal para produzirem dados e *insight* que seriam difíceis de conseguir fora da interação que se processa dentro de um grupo [...]”.

Os grupos foram constituídos por supervisores-assistentes sociais e alunos estagiários. Os critérios de seleção dos supervisores-assistentes sociais foram: (a) estar formado há mais de cinco anos; (b) supervisionar ou atuar há mais de dois anos no campo de trabalho; (c) atender ao chamado da pesquisadora por livre e espontânea vontade; (d) estar atuando ou já ter atuado na supervisão a alunos de cursos de Serviço Social de universidades diferentes. Do total de 38 assistentes sociais de campo, o grupo compôs-se dos 10 elementos selecionados, todos do sexo feminino, que exerciam atividade profissional nas áreas da saúde, assistencial, da seguridade, jurídica, educacional e comunitária, de órgãos públicos e privados, governamentais e não governamentais e de movimentos sociais. Das 10 entrevistadas, sete trabalham em órgão público (municipal ou federal), e três, em instituição particular. Quanto ao nível de escolaridade, uma completou apenas a graduação, oito fizeram pós-graduação em especialização *lato senso*, e uma, de *strictu senso*, com mestrado. O tempo desde a conclusão do curso variou, sendo que, das 10, uma se formou na década de 70; duas, na década de 80; quatro, na década de 90; e três, no ano de 2000. Quatro entrevistadas iniciaram a supervisão de alunos na década de 90; e seis, em 2000.

Em relação aos discentes, do grupo de 47 alunos do estágio em Serviço Social da PUCRS, 10 foram selecionados de acordo com os critérios: frequência à disciplina de estágio curricular, adesão voluntária após convite feito pelos diferentes supervisores do mesmo nível de estágio, objetivando, assim, o entendimento de como diferem e se formam distintas percepções, opiniões e atitudes acerca do objeto em estudo. Foram sete os participantes, sendo cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino, cuja faixa etária variou entre 19 e 45 anos. Cinco deles já haviam trabalhado anteriormente ao estágio, e dois não. Durante o processo de

pesquisa, quatro alunos, trabalhavam com vínculo empregatício concomitantemente ao estágio curricular, e três estavam realizando atividades em núcleos de pesquisa e estágio extracurricular. Quanto à escolaridade dos sete, todos cursaram o ensino médio em escola seriada, sendo que seis em instituição particular e um em pública.

Após a seleção dos sujeitos, fez-se o recrutamento dos assistentes sociais e dos alunos por meio dos seguintes procedimentos: (a) contato telefônico com os assistentes sociais e alunos, para oficializar o convite, no qual foram relatados os objetivos da pesquisa, sua relevância, horários e datas para a realização dos grupos; e (b) posteriormente à confirmação dos participantes, foi enviada, via *e-mail*, uma carta-convite (Apêndice C e D).

A coleta de dados primários contemplou a assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), das assistentes sociais e alunos entrevistados antes do início dos grupos. Ao começar a reunião, apresentei-me e fiz o contrato com o grupo. Do encontro, fizeram parte a acolhida, a explicação da atividade proposta e a prévia autorização do grupo quanto ao uso do gravador, deixando claro que os nomes não seriam identificados. Solicitou-se que cada um falasse e se sentisse livre para expressar aquilo que lhe vinha à mente, sem a preocupação com o certo ou o errado. Além disso, reforçou-se a importância da contribuição pessoal para o estudo que estava sendo elaborado.

Posteriormente, foi pedido que cada um se apresentasse, inclusive o observador⁷³, esclarecendo sua finalidade no trabalho para o grupo. Em seguida, lançou-se a pergunta: **quando o aluno chega ao campo de estágio, ele intervém, ele exercita o saber-fazer-bem. O que é esse saber-fazer-bem?** Ficou-se atento para assegurar que não houvesse apenas um participante do grupo dominando os demais; encorajou-se a participação daqueles que apresentaram certa timidez ao falar, e, dessa forma, obteve-se no processo, respostas do grupo todo. O tempo de duração das discussões nos grupos focais foi de, aproximadamente, duas horas para cada um, perfazendo o total de quatro horas. Concluída a fase da coleta, iniciou-se a análise do material, reunindo artigos, questionários e material dos grupos focais. Após atenta releitura, os documentos foram classificados, respeitando as questões norteadoras da pesquisa.

⁷³ Em relação ao observador, é importante que este se identifique com a mesma linha teórica de conhecimentos do pesquisador; dê atenção quanto ao funcionamento do grupo focal, pois ele deve estar atento ao discurso verbal e não verbal dos participantes. Uma qualidade essencial ao observador é que ele tenha boa memória. Apesar de suas anotações escritas e da gravação, deve lembrar quem falou o assunto falado dentro do grupo.

Como princípio de validação dos dados e informações coletados para articulação das fontes empregadas na pesquisa, utilizou-se a técnica de triangulação, buscando abranger a amplitude da descrição, da explicação e da compreensão do objeto investigado, partindo de princípios que sustentavam a impossibilidade de conceber a existência disjunta de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem atrelamentos estreitos e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 1994; MINAYO, 1998). Buscou-se fundamentação nesses autores, delineando cartograficamente (Apêndice F) a técnica de triangulação entre os questionários de perguntas abertas aos docentes da área de Serviço Social, o processo de grupo focal com alunos e assistentes sociais de campo e a análise de artigos na área de Serviço Social sobre supervisão de estágio nos anais da ABEPSS/CEFESS e Enesso no período de 1996 a 2004.

A triangulação, de certa forma, consagra tanto a crítica intersubjetiva como a comparação. Buscou-se mostrá-la como atividade interna que acompanhou todo o processo investigativo na combinação e no cruzamento de múltiplos pontos de vista, de múltiplos informantes e de múltiplas técnicas de coleta de dados (MINAYO, 1998). Desses cruzamentos emergiram categorias e subcategorias, constituindo-se o Quadro 3.

Categorias	Subcategorias
Mediação entre formação e exercício profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Projeto político-profissional 2. Perspectiva legal 3. Compromisso com a profissão 4. Processo de trabalho
Espaço afirmativo de formação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espaço de aprendizagem 2. Enfrentamento do cotidiano profissional 3. Espaço de criatividade 4. Espaço efetivo de apoio, de fruição, de referência, de não-tutela, de autonomia, de criatividade. 5. Significados atribuídos à supervisão
Éticopolítica: desafios e reafirmação de compromissos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exigências do contexto social, político, econômico e educacional e desafios de respostas profissionais 2. Desafio à apropriação dos fundamentos teóricos, metodológicos, históricos, éticos e políticos; 3. Agenda comum: alunos, assistente social e professor
Teórico-metodológica: alicerce em construção	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teoria crítica como alicerce 2. Vulnerabilidade das matrizes teórico-metodológicas 3. Capacitação do aluno frente às áreas de intervenção profissional
Técnico-operativa: espaço da operacionalização do conhecimento e da ética	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apreensão da dimensão técnica dissociada das dimensões ético-política e teórico metodológica 2. Modos de operacionalização 3. Competências e habilidades no processo de supervisão

Quadro 3: Processo de Categorização

FONTE: Sistematização elaborada pela autora.

Assim, ao atribuir significados, que serão interpretados no próximo capítulo, às categorias e subcategorias que emergiram, construo os caminhos da carruagem, avaliando o modo como se configura a supervisão de estágio em Serviço Social.

4 TRAVESSIA: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CONCEPÇÃO DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO

Minha casa não é minha, e nem é meu este lugar
Estou só e não resisto, muito tenho pra falar
Solto a voz nas estradas, já não quero parar
Meu caminho é de pedras, como posso sonhar
Sonho feito de brisa, vento vem terminar...
Milton Nascimento (2006)

Vivemos um tempo de travessias. A categoria profissional, há muito, acenou a bandeira da esperança, que impulsiona e insiste em caminhar na construção de um tempo iluminado para todos, o que requer visão para além das neblinas do dia-a-dia ou o avesso do mundo. Exigência traduzida em uma formação crítica, em uma profissão qualificada sob o ponto de vista técnico, político e profissional, mas também entendida na dinâmica da vida histórica brasileira. Estabelece-se, pois, como fato fundamental a essa formação mais sólida o momento em que o Serviço Social passa a ser reconhecido não apenas como profissão de caráter interventivo, mas também como área de conhecimento. O crescimento do pós-graduação e da pesquisa são expressão disso.

É nessa travessia que se procura tornar público e acessível o que, às vezes, foi prazeroso, mas de difícil percurso: a análise e a interpretação das informações e os recortes necessários na pesquisa tipo qualitativa, pela pretensa familiaridade com o tema e pela densidade e riqueza do material coletado. Esse caminho é um “claro-escuro”, em que se busca dar continuidade para o texto, sob inspiração dos versos de Milton Nascimento. O “caminho é de pedras”, mas se pode sonhar “sonho feito de brisa”, reinicia-se a andar no cruzamento do rigor e da criação, esquadrinham-se o significado e o sentido atribuídos à concepção de supervisão de estágio em Serviço Social: **espaço de mediações entre formação e exercício profissional e espaço afirmativo de formação**, construídos e abalizados pelas informações fornecidas pelos sujeitos sociais desta pesquisa.

4.1 Espaço de mediações entre formação e exercício profissional

A captura pela razão dos sistemas de mediações (ocultos sob os fatos sociais) permite por aproximações sucessivas ir-se negando à facticidade/imediaticidade, e desvelar as forças e processos que determinam a gênese (nascimento) e o modo de ser (funcionamento) dos complexos e fenômenos que existem em uma determinada sociedade.
Pontes (2000)

A concepção que alicerçou esta pesquisa tem como perspectiva a processualidade da supervisão de estágio no processo de formação para o exercício profissional. Processo não linear, complexo, tipicamente histórico. Nesse sentido, é terreno germinador das demandas e das possibilidades do conhecimento e das práticas na apreensão das determinações e mediações que incidem na realidade social. O processo de supervisão está consubstanciado pela direção social da profissão, cuja proposta requer competência teórico-técnico-política na vinculação e compromisso quanto aos interesses dos trabalhadores e ao acesso aos direitos dos usuários. Essa articulação compromete a supervisão com a universalização dos valores democráticos e igualitários, exigindo, para tanto, conhecimento das respostas instrumentais que o cotidiano exige. A supervisão, estando conectada ao **projeto político profissional**, também se conecta à **perspectiva legal**, evidenciada pelos ditames do Código de Ética Profissional e da Lei de Regulamentação da Profissão. O **compromisso com a profissão** é elemento que, no projeto da competência profissional, prima pela qualidade dos serviços prestados à população. O processo de **mediação** constante possibilita romper com uma visão focalista do fazer profissional. Isso acontece, na medida em que liga a supervisão à apreensão da profissão na história da sociedade da qual ela é parte e expressão, capturando novas mediações no movimento dialético da tríade singularidade-universalidade-particularidade.

A supervisão de estágio está vinculada ao **projeto político profissional** conforme é ratificada pelos articulistas, docentes e assistentes sociais-supervisores, ao pressupor que:

[...] debater sobre a questão da supervisão na formação profissional, exige que se rompa com a visão endógena de se discutir a supervisão apenas do ponto de vista metodológico, enquanto método de ensino, nos possibilitando entender que o Processo de Supervisão é elemento integrante do Projeto de Formação Profissional, que deverá ser expressão deste, comportar suas orientações teóricas e direção social, pois faz parte dele de modo intrínseco [...] (Artigo nº 08).

A idéia apontada no excerto do artigo reafirma o significado atribuído contemporaneamente ao processo de supervisão de estágio, na medida em que pressupõem à supervisão o projeto político-pedagógico na reflexão sobre a realidade profissional, incluindo,

[...] por sua vez, a concepção de educação assumida pela Unidade de Ensino (que é plural, mas exige direção hegemônica que se explicita pela unidade na diversidade) substanciará a formatação do Projeto Político Pedagógico, dando a direção sócio-política na formação do aluno iluminando o processo de supervisão [...] (Depoimento do Professor nº 1);

[...] a finalidade da supervisão acadêmica está diretamente vinculada à finalidade social da profissão, que produz valor de uso na prestação de serviços sociais. A supervisão acadêmica tem por finalidades: 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 das expressões da "questão social", reconhecer e debater os elementos constitutivos do projeto profissional em curso nos espaços socioocupacionais e sua relação com o projeto hegemônico da profissão [...] (Depoimento do Professor nº 8).

As expressões “direção hegemônica” e “projeto hegemônico da profissão” revelam a inserção da supervisão no projeto ético-político⁷⁴, fruto de uma projeção coletiva que envolve e envolve sujeitos individuais e coletivos em torno de uma determinada valoração ética densamente atrelada a determinados projetos societários (REIS, 2004). Hegemônico porque implicou a formação de um conjunto orgânico e compacto de sujeitos em torno de princípios, necessidades e diretrizes. A referência da supervisão ao projeto hegemônico, salientada pelas docentes, está associada a projetos cuja dimensão pedagógica não está na adoção de modelos que confrontam a prática da supervisão com teorias que explicam os fenômenos encontrados em situação de ensino-aprendizagem orientada para a aplicação do próprio processo, na adoção de modelos pedagógicos (psicodinâmico, não-diretivo, gestaltista, topológico) (VIEIRA, 1981), que sustentavam a operacionalização da supervisão. No contexto contemporâneo, a supervisão referenciada no projeto político-pedagógico-profissional, como confirma Abreu (2004), a não-consideração do nexos orgânico, o qual consubstancia a questão pedagógica nas relações sociais, — isto é, a sua inscrição nos processos que mediatizam a racionalização da produção, do trabalho e a organização da

⁷⁴ Projeto ético-político no Serviço Social tem uma definição muito recente, que, mais precisamente, foi introduzida a partir do IX CBAS, em 1998, cujo temário trazia o termo “projeto ético-político”. Porém o objeto desse debate, bem como a sua construção tem uma história menos breve, que se iniciou durante as décadas de 70 e 80. A produção sobre o tema é recente. A respeito ver: Conselho Federal de Serviço Social (1996), Netto, (1999), Sant’ Ana (2000), Reis (2004).

cultura —, poderá conduzir a uma visão esvaziada dessas relações frente às determinações histórico-políticas.

Esse entendimento amplia a visão do processo de supervisão e referenda a concepção de hegemonia, já que acena e supõe uma “[...] unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos [...]” (GRAMSCI, 1995, p. 21). A extensão desse debate direciona à compreensão dos desafios pedagógicos no âmbito do Serviço Social, no processo de trabalho do professor e do supervisor, tendo em vista as reformas neoliberais que assinalam a tendência de “[...] reatualização de prática assistencialistas em detrimento a garantia e ampliação dos direitos, [...]” (ABREU, 2004, p. 66), contrapondo-se ao projeto ético-político da profissão, na medida em que o projeto neoliberal encontra, nas práticas assistencialistas, a estratégia para dar conta da pobreza, e o projeto ético-político propõe o combate à desigualdade pela via do direito.

Entende-se que um dos desafios no processo de supervisão é a problematização e a superação das contradições dessa realidade. Partindo da premissa gramsciana de que toda relação de hegemonia é de modo eminente, pedagógica (GRAMSCI, 1995), por estar inscrita em processos contraditórios de organização e reorganização da cultura, a vinculação da supervisão de estágio ao **projeto político-profissional** também requer ser operacionalizada no trabalho cotidiano do supervisor-assistente social junto aos alunos, como é salientado a seguir, pela:

[...] reflexão do projeto teórico-político. Porque é o momento em que o aluno pode sentar junto com seu supervisor, tanto acadêmico quanto pedagógico, e refletir sobre sua prática profissional [...] (Depoimento do Assistente Social nº 09).

São convergentes os argumentos que justificam a possibilidade da reflexão como elemento respeitável do projeto de competência profissional. Reflexão, como diz Saviani (1992), no sentido de que seja radical, rigorosa e de conjunto. Dessa forma, a fala do assistente social-supervisor fez buscar a raiz desse projeto, que remonta à transição dos anos 70 aos 80, em cujo período se instalaram as condições para a construção do projeto ético-político viabilizado, e na recusa e crítica do conservadorismo profissional (NETTO, 1999).

Rigorosa porque faz uso de um método, e, nesse sentido, esse projeto, ao ser vinculado às DCs, tem como um de seus princípios a “[...] adoção de uma teoria social crítica que possibilita a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade [...]” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 1996). E, ao propiciar uma reflexão de conjunto, estabelece visão da totalidade desse projeto e da ação pedagógica do supervisor.

A análise do material produzido pelos docentes sujeitos desta pesquisa aponta a **perspectiva legal**, que é referida pelos instrumentos que ratificam a função educativa e de afirmação da identidade profissional pelos princípios e

[...] pelas exigências profissionais determinadas pela lei que regulamenta a profissão, o código de ética e as Diretrizes Curriculares. Destaca-se nestas o perfil do profissional como referência fundamental para o processo de supervisão (Depoimento do Professor nº. 7);

A afirmação ao projeto ético-político profissional, produto de outros projetos profissionais que, por não terem estruturas fixas, mas datados historicamente, buscam responder às necessidades da categoria e às transformações econômica, social, cultural e política em curso na sociedade. Os instrumentos legais são partes constitutivas do processo de supervisão, por serem portadores de requisições históricas, pois

[...] além da supervisão de estágio curricular, tem-se a supervisão da prática profissional como uma das atribuições privativas dos assistentes sociais (art. 5º, Lei 8.662, de 07 de junho de 1993). Envolve o acompanhamento e orientação de “estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social” (Lei nº 8.662 de 07 de junho de 1993) (Depoimento do Professor nº. 6).

O fio condutor dessa análise traduz as exigências materializadas nesse aparato jurídico-político-profissional, cujos elementos precisam ser privilegiados não só pelo ponto de vista prescritivo, legal, mas pela dimensão teórico-ético-política contida neste aparato. Essa dimensão oferece pressupostos para as atividades operativas dos estagiários nas instituições, direcionando, assim, as competências e habilidades profissionais na compreensão de que o técnico e o político são dimensões tratadas de forma unívoca. Nesses documentos, são apontadas a sistemática da supervisão e a presença dos supervisores, acadêmico e de campo,

principalmente este último, constituindo-se como direito do aluno, sendo sua falta passível de denúncia ao Ministério Público, conforme preocupação do professor que menciona

[...] o “não ser da supervisão” ocasiona: denúncia ao Ministério Público, posto que a responsabilidade da supervisão é da unidade de ensino no processo de formação conforme as diretrizes curriculares aprovadas pela ABEPSS; [...] (Depoimento do Professor nº. 8).

Essa narrativa remete ao percurso histórico da supervisão, na medida em que a legislação sobre esse tema expressa o produto das reivindicações feitas pela categoria profissional quanto à presença de diretrizes e parâmetros mínimos na condução do ensino. A expressão “não ser da supervisão” anuncia um direito conquistado com a possibilidade de ser exequível. Para pensar essa questão, retoma-se a genealogia da supervisão, buscando a configuração atribuída a essa atividade em Toledo (1984), ao serem evidenciadas pela autora a ausência de clareza do profissional que se queria formar e a não-definição de uma política de estágio que incluísse o supervisor (assistente social do campo) como um dos agentes da formação profissional. Essa não-conformidade também lembra as idéias de Tonon (2004), apresentadas no Capítulo 2, sobre as inquietações quanto ao protagonismo das práticas profissionais e da supervisão nas unidades acadêmicas argentinas, ao relatar que, em algumas, sequer existe. Não se pretende traçar paralelos entre o processo de supervisão da Argentina e o do Brasil, pois não é esse o objetivo desta tese, mas cabe assinalar os avanços do processo de supervisão na formação profissional, em nosso País, na medida em que ele é concebido como elemento integrante do projeto profissional.

A análise crítica do **processo de trabalho** do Assistente Social, na particularidade do estágio supervisionado, permite perceber as contradições presentes nele, fundamentalmente no que se refere à supervisão como algo alheio ao trabalho profissional, e, nesse sentido, ocorre um processo de alienação, pois a lógica

[...] que permeia os espaços de campo de estágio, a da prestação de serviços, obstaculiza todo e qualquer processo alheio as suas finalidades não o reconhecendo como afim aos seus objetivos, assim, pois a supervisão e investigação apresentam-se como exteriores às práticas institucionais. O processo de supervisão deve estar organizado de modo a propiciar ao estagiário experimentar e analisar criticamente o exercício do processo de trabalho do Assistente Social, em todas as suas fases e dimensões interventiva, investigativa (Artigo nº 02).

A partir da referida afirmação, entende-se que, sendo a supervisão alheia ou exterior à prática institucional, há um processo de alienação desse trabalho. Alienar-se é não se reconhecer no se que faz, e isso está presente nos indivíduos, nos grupos, nas instituições. Para Leontiev (1978), o processo de alienação, na sociedade capitalista, é um processo que ocorre pela dissociação entre significado e sentido das ações humanas e pela ausência de possibilidades, para a maioria das pessoas, de apropriar-se das riquezas materiais e não materiais existentes socialmente. Essa análise da relação entre significado e sentido das ações humanas ajuda a pensar sobre o não-reconhecimento da investigação no processo de supervisão de estágio. O desafio seria justamente fazer com que o caráter investigativo venha possuir sentido para os sujeitos envolvidos nesse processo, respondendo, assim, a uma intervenção mais qualificada. Diante disso, uma das armadilhas contida nas proposições de boa parte das instituições que oferecem campos de estágio não seria exatamente a de demandar uma relação imediatista e pragmática do significado e do sentido da aprendizagem, atrelando essa aprendizagem ao utilitarismo tão forte no alienante cotidiano da sociedade capitalista contemporânea?

A significação é reflexo da realidade na qual o homem encontra um sistema de significações historicamente elaborado, do qual se apropria e com o qual se instrumentaliza. Para Leontiev (1978), o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação. A unidade entre teoria e realidade exige dos acadêmicos uma postura crítica frente ao mundo, conforme é proposto no excerto, do Artigo 2, desafio este a ser enfrentado e superado a partir de uma série de mediações que não dependem apenas do espaço pedagógico. No processo da supervisão de estágio, a articulação entre formação e exercício profissional realiza-se entre a universidade e as organizações que oferecem campos de estágio e entre aluno e instrumentos culturais que serão por eles apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. A reprodução mecânica da atividade do supervisor limita a ampliação das possibilidades de crescimento profissional e humano e também se torna alienante, quando as operações buscam apenas garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente, evidenciando, então, a ruptura entre significado e sentido do trabalho do supervisor.

A formação da atitude crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento. A participação ativa do

aluno significa, ao longo do processo de formação, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação dele. A criticidade é um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer. A direção orientada pela lógica dos serviços dificulta a intervenção dos estagiários e do supervisor, em processo que se atribui como adverso ao projeto de competência profissional. Na relação entre as agências de formação e as organizações que oferecem campos de estágio, aparece uma contradição, a inclusão do processo investigativo na supervisão pelas unidades de ensino e a não inclusão por parte dos campos de estágio da supervisão sistemática e da investigação. Essa contradição precisa ser desvelada e superada. Recorre-se aos excertos para ilustrar a dissociação, sendo o fator **tempo** um dos elementos dessa situação:

O limitado intercâmbio entre as unidades de ensino impede o conhecimento dos objetivos curriculares do curso, comprometendo o nível de competência para o ensino e supervisão da prática acadêmica. Esta situação é agravada pelo exíguo espaço de tempo dado destinado às supervisões, em sua dimensão formativa, pela falta de apoio das instituições que delegam aos assistentes sociais uma quantidade de serviços dos quais também participam os estagiários, e que nem sempre refletem a matriz da questão social como direção da profissão. Os alunos são subutilizados tecnicamente e percebidos como mão-de-obra de baixo custo e como alternativa para evitar ampliação do quadro técnico; o estagiário se vê, portanto, como um funcionário responsável pela prestação de serviços institucionais (Artigo nº 01).

No processo de formação, o **tempo** é um componente destacado por Chauí (2003), pela sua representatividade na vida dos sujeitos em questões que o passado engendra para o presente, estimulando a passagem do instituído ao instituinte. Sennett (2004) expressa que é fator decisivo no mundo do trabalho, pela relação que se estabelece entre o homem e o trabalho, amarrado por prazos, oportunidades, horários, datas e vencimentos. O tempo designado ao trabalho é tratado por Rosso (2002, p. 326-335) como **tempo de trabalho**, o qual comporta três dimensões: a **duração**, expressa em horas, dias, meses, anos ou em vida ativa; a **distribuição**, conceitualmente distinta da duração, designa os momentos durante os quais o trabalho é executado num intervalo considerado; e a **intensidade**, o esforço físico, intelectual ou emocional empregado para executar uma quantidade de trabalho em uma unidade de tempo.

No processo de trabalho da supervisão, o **tempo de trabalho** é constituinte do processo de formação do aluno e do trabalho dos supervisores. Destaca-se que a duração e a

distribuição designada pela universidade são expressas pelas horas/aula de trabalho, cuja carga horária está localizada na disciplina de Supervisão Acadêmica e, por essa razão, administrativamente, a supervisão recebe um *status* disciplinar. No campo de estágio, essa relação é expressa pelo contrato de trabalho do assistente social com a instituição. A supervisão de campo, atribuição privativa do profissional, precisa ser distribuída na carga horária constante no contrato. A ela é agregado o esforço físico e intelectual atribuído pelo assistente social na organização, no planejamento, na reflexão e no contato com a universidade, no acompanhamento do estagiário, o que, muitas vezes, não ocorre pela exigüidade do tempo dispensado à supervisão, tornando-a assistemática. O esforço físico e intelectual do professor para a realização dessa atividade ocorre no e além do período dispensado pela universidade, ocasionando trabalho fora do tempo do qual recebe remuneração. Ao aluno, o tempo de trabalho configura-se pela **intensidade**, parte constituinte da sua formação, materialmente expresso pelo período em que está sendo realizado seu estágio. A articulista destaca que a exigüidade do tempo separa o aluno da centralidade e da finalidade do trabalho que executa, em decorrência da dificuldade de entender o que está operando e, assim, os preceitos éticos-políticos do projeto profissional, na medida em que este não institui nesses espaços as condições de liberdade para o aluno pensar, decidir e projetar.

Além desses fatores, também compromete o **processo de trabalho** a vinculação da figura do estagiário com a de funcionário responsável pela prestação de serviços institucionais, elemento que revela presença de um caráter voluntarista no processo da supervisão de estágio do campo. Desse modo, a supervisão realizada, devido ao desejo do profissional em contribuir com a formação, embora cumpra as formalidades legais e institucionais, necessariamente pode não ser identificada pelo assistente social como uma das suas atribuições. Isso requer, principalmente por parte dos supervisores, uma visão de totalidade quanto aos riscos da “[...] inexistência de uma política efetiva, tornando o aluno um trabalhador explorado. Por outro lado, há que não se confundir política de estágio com procedimentos de organização do ensino da prática [...]” (NOGUEIRA, 2001, p. 9). Ainda que a supervisão se reduza ao caráter circunstancial, como algo exterior ao trabalho do assistente social, isso pode ser entendido como um indicativo de preocupação daqueles que trabalham e pesquisam sobre o tema, como revela o excerto a seguir:

[...] o processo de supervisão figura enquanto elemento integrante do processo de trabalho do Serviço Social, portanto não é “sobretalho”. Deverá se inscrever na

sua organização enquanto trabalho estruturar-se de forma a garantir que esta atividade esteja presente como uma das atividades de seu fazer profissional [...]. O exercício da supervisão, em relação à participação na formação profissional, tem sido identificado a partir de traços voluntaristas, que se realiza a partir do desejo do profissional em contribuir para a formação profissional, não sendo identificada como inerente às atividades profissionais e constituindo-se em uma atividade a mais nas suas atribuições profissionais, comumente descritas como sobretrabalho e tendo como característica sua realização de forma assistemática. No momento em que entendemos o processo de supervisão, como inerente ao trabalho do assistente social, que figura como uma de suas competências e atribuições, que irá requisitar os mesmos investimentos e dedicação das demais frentes de trabalho, que deverá comportar as mesmas diretrizes e lógicas, não podemos concordar que este seja identificado com características voluntaristas e assistemáticas [...] (Artigo nº 08).

Uma outra idéia aí proclamada vai ao encontro da Lei de Regulamentação da Profissão, na medida em que a supervisão de estágio é inerente ao trabalho do assistente social, portanto, ela não se caracteriza como “sobretrabalho”. Esses dados também revelam as suas contradições. A respeito dos assistentes sociais, o desejo de contribuir para a formação, mas não tendo o seu espaço reconhecido pela instituição, acarretando um trabalho a mais, ou, na indisponibilidade para exercitar a supervisão de forma sistemática, quando não forem problematizadas, nas instâncias competentes, para a devida transformação daquela realidade, as mediações que levariam à possibilidade de superação. Desse modo, a supervisão, enquanto estranha, alheia ao trabalho do assistente social, é também designada como sobretrabalho, o qual tem repercussões abrangentes:

[...] sobretrabalho como produtor de mais-valia, ou de capital, em que assumem clara determinação econômica as suas hipóteses antropológicas juvenis sobre o trabalho que cria o poder alheio a si e que o domina, institui-se uma relação entre tempo de trabalho “necessário” (à vida e à reprodução do trabalhador) e aquele que aparece em princípio como um tempo disponível, que o capitalista tende a destinar, como sobretrabalho, à produção de mais-valia, negando-lhe configurar-se como tempo livre para o próprio trabalhador (MANACORDA, 2000, p. 25).

O sobretrabalho, no processo de supervisão acadêmica, é aquele que, na jornada de trabalho do professor, não é computado como hora-aula, por ultrapassar o período que excede a carga horária do docente. Identifica-se como tempo extensivo à atividade do supervisor a disponibilização de horários para leituras e análises da documentação dos estagiários, deslocamentos para visitas às instituições (campos de estágio), planejamento de reuniões com os assistentes sociais, demandando um tempo que não é contabilizado. Por exemplo, se a carga horária determinada para a supervisão é de oito horas-aula, o trabalho executado exige

16 horas-aula, isto é, as horas a mais não são consideradas como carga horária, o que caracteriza a mais-valia. Quanto ao assistente social supervisor do campo, esse tem condição distinta da do professor-supervisor, apesar de serem ambos trabalhadores e de ser essa uma atribuição privativa do profissional. A carga horária também avançará, na medida em que responderá às demandas do processo de supervisão (reuniões acadêmicas na faculdade, horário para supervisão, leituras e organização de documentação). O excerto desse articulista revela que:

[...] ter um estagiário sob sua responsabilidade, muito embora ainda seja entendido por alguns como um trabalho a mais, no geral, não reconhecido institucionalmente, pois há a queixa de que não há uma remuneração extra, nem mesmo uma carga horária disponível para tanto, é percebido em seus aspectos positivos já que o aluno é entendido como “um oxigênio para a nossa prática”; “um olhar crítico”; alguém que faz toda a diferença no meu dia-a-dia, pois exige que eu organize melhor a minha intervenção [...] surgindo, assim uma maior preocupação com a postura que assumimos que poderá servir de referência para o futuro profissional (Artigo nº 6).

A lógica estabelecida entre supervisor de campo e aluno permeia uma relação de não-reconhecimento desse espaço como trabalho, o que, contraditoriamente, é identificado pelos professores, que referendam as prescrições legais de ser a supervisão um processo de trabalho do supervisor sendo assim,

[...] o trabalho do assistente social é matéria prima do estágio e da supervisão exigindo mediação entre a formação e o exercício profissional (Depoimento do Professor nº 1).

[...] o "como fazer a supervisão" implica a escolha de meios, formas para processá-la, a partir do caráter da matéria prima da supervisão e de seus objetivos, situados historicamente [...] a matéria-prima da supervisão, ou seja, o exercício profissional e tudo que dele decorre (teoria, conhecimentos, metodologia, prática, usuários, a instituição, as relações sociais, institucionais, etc. (Depoimento do Professor nº 4).

Uma concepção de supervisão ampliada através da relação orgânica e política com a totalidade do projeto de formação e com os cursos de Serviço Social abrange pensamento e ação como unidades do mesmo processo, envolve investimento técnico-político do conjunto dos profissionais trabalhadores, professores, assistentes sociais e supervisores na participação efetiva para concretizar o projeto ético-político. O depoimento da professora exemplifica o

direcionamento desse processo, que solicita os meios e os fins na efetivação do projeto profissional, pois

[...] trata-se de um único processo, em que a supervisão, embora um momento particular, diferenciado, é o (consiste no) acompanhamento, (na) a discussão, (no) o direcionamento, em sintonia com o professor e com o plano de ensino, dos aspectos que envolvem o processo de trabalho, a dinâmica institucional e as demandas a serem trabalhadas (Depoimento do Professor nº 3).

Essa articulação é compreendida pelo depoimento de um docente, quando ele enumera as atividades realizadas:

[...] acompanhar e orientar o aluno em sua atividade prática num campo de estágio através de um processo de análise e reflexão que o leve a: (1) estabelecer a mediação entre o contexto mais amplo da questão social e suas particularidades num determinado setor da realidade em que se insere o campo de estágio: (2) contrapor os conteúdos teóricos obtidos com a prática vivenciada; (3) alargar sua visão crítica da realidade e da profissão (suas limitações e possibilidades de superação face à realidade); (4) introduzir novos conhecimentos teóricos e técnico-instrumentais a partir da dinâmica do setor de atividades em que se insere o estágio (Depoimento do Professor nº 2).

A relação entre as singularidades das demandas institucionais resultantes dos processos sociais que vêm alterando o ordenamento das relações sociais na apreensão da prática como totalidade resulta na particularidade do desvendamento dos fenômenos reais à intervenção profissional. Nesse sentido, é constante a abordagem quanto à necessidade da interlocução, da elaboração do plano de ensino entre as duas supervisões, uma orientação para os alunos que verse análise, reflexão e criticidade, para que possa, dialeticamente, fazer a mediação entre o contexto mais amplo da questão social (matéria-prima do trabalho do assistente social) e as singularidades expressas pelos sujeitos-usuários dos espaços socioinstitucionais. Nesse processo, informação, reflexão e ação devem ser processadas e incorporadas de tal forma que possibilitem tecer críticas sobre o que está sendo lido, escutado, registrado e realizado. Isso ocorre à medida que o processo de supervisão potencializa a dimensão teórico-técnica-política. Concebê-la, sob esse ponto de vista, é entendê-la como expressão desta relação, entre os aspectos universais que compõe o processo de ensino-aprendizagem e as singularidades dos alunos e dos campos de estágio, no trabalho do supervisor pedagógico. Esse movimento do supervisor, na busca de uma formação de caráter

emancipatório, engajada, acolhendo e explicando o real, para penetrar no tecido mais profundo que constitui a realidade a ser trabalhada, pode ser exemplificado nos trechos a seguir:

Entendo a supervisão de estágio curricular como uma atividade didático-pedagógica de acompanhamento e orientação do aluno em sua inserção em um processo coletivo de construção teórico-metodológica da prática profissional na particularidade sócio-institucional em que se realiza o estágio curricular, considerando os determinantes sócio-históricos, a perspectiva teórico-metodológica, os instrumentos e processos pedagógicos e a dimensão ético-política da intervenção profissional (Depoimento do Professor nº 6);

Supervisão pra mim é essa mediação da teoria com a prática [...] Este espaço realmente de abstração. Você vai, faz a prática e aí você vem naquele espaço. É o que a gente faz com o usuário. Tu fazer uma reflexão crítica de estar ali vendo esta teoria, pra poder superar e sair do senso comum. Eu acho que é a perfeita mediação. O que acontece ali é um espaço de mediação mesmo, é uma questão de abstração mesmo [...] (Fala do Aluno F do grupo focal);

A supervisão, neste caso, é exercida por um sujeito que detém a experiência profissional e, a partir deste lugar, ajuda o aluno a buscar os nexos entre o saber adquirido em sala de aula e aquele que deriva da prática [...] (Depoimento do Professor nº 3).

Na supervisão de estágio o processo de reflexão referendado pelos sujeitos da pesquisa compõe o processo de trabalho dos supervisores e a relação ensino-aprendizagem vai se estabelecendo, na medida em que o discente vai percebendo que o conhecimento tem um valor de uso, na prestação de serviço ao usuário:

[...] é lógico que tu está aprendendo, mas o que importa no final não é a nota na supervisão de estágio, é como tu tá trabalhando, como tu tá fazendo [...] E aquelas que tu não tá pela nota tu ta pelo conteúdo que tem a ver com o teu estágio [...]. Pra mim, isso é uma disciplina totalmente diferente das outras, totalmente. Aquilo é tão presente, aquilo está tão intrínseco, forte e não tem mais volta. Tu te assume publicamente, apesar de não ser graduado, mas tu tem postura, tu tem ações, tu é reconhecido como e tu te obriga a manter... tu não volta mais a ser acadêmico só... [...] tu está comprometido com o usuário, uma pessoa comum que tu atendeu, que tu abordou, que criou vínculo. [...] e isso é um comprometimento muito grande, daí toma proporções enormes com a nossa cabeça [...]. É mais do que fazer diário, relatórios, fazer, fazer... Daí tu faz tudo errado com uma pessoa, não é assim tão simples como tu errar uma questão na prova... É um sujeito... (Fala do Aluno nº02 do grupo focal).

A presença de reflexão ética permite que o aluno identifique, no seu saber-fazer profissional, o compromisso. Revela, também, a supervisão como espaço potencializador de reflexão na formação profissional, devido à relação que os alunos estabelecem de forma sistemática, no período do estágio, com os usuários. Relação que transcende à feitura de diários, de relatórios, o “fazer em si”, para valorizar os sujeitos sociais como um imperativo ético.

4.2 Espaço afirmativo de formação

[...] viver a humildade, condição sine qua do pensar certo, que nos faz proclamar o nosso próprio equívoco, que nos faz reconhecer e anunciar a superação que sofremos. O clima do pensar certo não tem nada que ver com o das fórmulas preestabelecidas, mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensamento certo.
Paulo Freire (1996)

Supervisão de estágio compreendida como **espaço afirmativo de formação** tem como matéria-prima, para o supervisor, o processo de aprendizagem que vai se afirmando diante da intencionalidade, da orientação, do acompanhamento sistemático e do ensino, na perspectiva de garantir ao aluno o desenvolvimento da capacidade de produzir conhecimentos sobre a realidade com a qual se defronta no estágio, de intervir nessa realidade, operando políticas sociais e outros serviços. A afirmação é consubstanciada por eixos que abalizam a supervisão, **espaço de ensino-aprendizagem**, como relação de reciprocidade e de indissociabilidade entre ensinar e aprender, **espaço de enfrentamento do cotidiano profissional** que implica diálogo com outras disciplinas e profissionais, cujas respostas sociais aos desafios desse novo cenário não precisam ser homogêneas, mas hegemônicas, criativas e competentes. **Espaço efetivo de apoio, de fruição, de referência, de não-tutela, de autonomia, de criatividade** é atribuído como âncora para apropriação de saberes e de conhecimentos nas relações sociais estabelecidas no processo de supervisão, e os **significados atribuídos à supervisão**, caracterizados pelos sujeitos, revelam em que base teórico-metodológica está alicerçada a supervisão no projeto profissional.

A supervisão de estágio é um processo complexo, que supõe apreensão da realidade concreta da sociedade, da formação, da universidade, do campo, do acadêmico e do processo de ensino-aprendizagem. Sob esse ponto de vista, a supervisão de estágio, como **espaço de ensino-aprendizagem**, é gesto de socialização, na garantia de ser um espaço para a problematização na relação aluno e supervisor, conforme expressa o excerto:

[...] a supervisão é importante neste momento para garantir e visualizar o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo reflexão, questionamento e incorporação da teoria através de uma dimensão pedagógica. Neste contexto educacional, supervisor e supervisionado são beneficiados. O supervisor tem oportunidade de adquirir novos conhecimentos e inteirar-se com competência e atualidade e o supervisionado tem a oportunidade de refletir a prática e se beneficiar pela experiência do supervisor. Ambos estão comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem (Artigo nº 03).

A expressão garantir, utilizada no excerto, leva a pensar sobre a relação da supervisão com o conjunto das outras disciplinas, bem como sobre a ênfase dada nas DCs à indissociabilidade entre a academia e o campo na atividade de estágio, como um dos princípios da formação do assistente social. O propósito de visualizar o processo ensino-aprendizagem remete às distintas formas concebidas e trilhadas historicamente no processo de supervisão em Serviço Social, como o ensinar-a-fazer (1940), aprender-a-fazer (1960-80), ensino-aprendizagem (1990). Assim, a indagação, aqui, reside em compreender o significado de ensinar e de aprender atribuído pelos sujeitos e as perspectivas que daí se delineiam. Compreende-se que quem ensina, ensina alguém. O ensino caracteriza-se como uma ação diretamente relacionada à aprendizagem, e, pela relação de reciprocidade, o ato de aprender implica escolha, decisão e responsabilidade de todos envolvidos. Não é, portanto, algo natural, espontâneo, exige intencionalidade, planejamento e rigorosidade metódica (FREIRE, 1996), no sentido de que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições requerem supervisão sistemática, supervisores e alunos instigadores, criadores, curiosos, humildes e persistentes.

O ensinar é uma “[...] prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada [...]” (RIOS, 2005, p. 52). Nesta última forma, situa-se a

supervisão acadêmica e de campo, resguardando a diferença das atribuições, mas ressaltando a igualdade de posição quanto ao processo educativo. A atribuição e a qualificação do supervisor acadêmico cujo ensino se desenvolve na universidade/escola, efetivado a partir de objetivos, de organização de conteúdos, de atividades a serem exploradas e da proposição de uma avaliação do processo, voltam-se para o ensino como objeto da didática (RIOS, 2005), constituinte da formação profissional do professor. Contudo o elo que envolve a supervisão ao estágio, referenciado pelos sujeitos da pesquisa, revela a preocupação de como é ensinar aos alunos competências e habilidades, atribuições requeridas aos assistentes sociais, processo que vai exigir também do profissional do campo não o que é solicitado ao professor, mas um conhecimento para trabalhar com o estagiário diferentemente de como trabalha com seus usuários. Segundo o excerto apresentado a seguir, a supervisão do campo precisa estar em sintonia com o projeto pedagógico, com a unidade de ensino:

[...] enquanto processo pedagógico deverá estar voltado para a preocupação com a aprendizagem, organizar-se de modo a favorecer este processo e direcionar suas atividades tendo em vista os objetivos da formação profissional. Isso requisita conhecer e estar em sintonia com o projeto pedagógico e em constante interlocução com a unidade de ensino [...] (Artigo nº 08).

O supervisor do campo é um assistente social que tem intimidade com o tema abordado em supervisão e com o trabalho profissional. Essa relação com o aluno também exigirá dele, além de sua bagagem específica de Serviço Social, uma pedagogia que lhe dê suporte não apenas na orientação do estagiário, mas na introdução e no acompanhamento do estagiário na cultura institucional. Saviani (1992), ao referir que a pedagogia é o processo através do qual o homem se torna humano de modo pleno, também enfatiza que o papel da universidade é o de possibilitar acesso de novas gerações ao mundo do saber sistematizado, metódico, científico, pois precisa organizar processos, desvendar formas adequadas a essa finalidade. O autor, ao distinguir a pedagogia escolar, “[...] ligada para o saber sistematizado, elaborado e metódico, [...] da pedagogia geral, que envolve a noção de cultura como tudo o que o homem produz e constrói [...]” (SAVIANI, 1992, p. 80), alicerça o que se atribui como pedagógico na relação do supervisor de campo junto ao aluno, pois a supervisão é um processo de ensino-aprendizagem, o qual também é concebido pelos docentes, assistentes sociais do campo, alunos e articulistas, como pode ser visto nos trechos a seguir:

[...] seja qual for a opção do curso, do meu ponto de vista será sempre um processo de ensino-aprendizagem (Depoimento do Professor nº 7);

[...] eu diria que é uma metodologia como tática profissional. Um Instrumento de aprendizagem. Uma práxis [...] (Fala do Assistente Social nº 09 do grupo focal);

[...] enquanto parte integrante da disciplina estágio supervisionado se constitui uma atividade didático-pedagógica possibilitadora da apreensão e assimilação do ensino da prática. (Artigo nº 10);

E ali a gente tá iniciando uns passos, então é problematizar, é discutir, é retomar algumas coisas, é um espaço privilegiado de tu poderes retomar muitas coisas, questionar outras coisas e também problematizar não só o teu fazer, mas o fazer do teu supervisor de campo [...] (Fala do Aluno E do grupo focal);

[...] um lugar de formação de ensino-aprendizagem, mas também de poder estar discutindo formação profissional, ética, conceitos de universidade, que é aquele espaço das diferentes instituições que esse aluno ocupa. Que é estar conhecendo diferentes realidades, se relacionando com diferentes pessoas, e práticas [...] (Fala do Assistente Social nº 05 do grupo focal).

Segundo os depoimentos dos sujeitos componentes da pesquisa, a base da supervisão constitui-se em **espaço de ensino-aprendizagem**. A idéia abarca a aprendizagem por assimilação e problematização dos elementos que compõem o trabalho profissional. Problematizar significa “[...] questionar determinadas situações, fatos, fenômenos e idéias, a partir de alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para sua solução [...]” (LOPES, 1999, p. 43). Do ponto de vista pedagógico, quanto mais próximo for o processo de direção, por parte do supervisor, do processo de elaboração original do conhecimento, maiores serão as probabilidades de uma assimilação eficaz (VASCONCELLOS, 1999). Desse modo, a visão pedagógica precisa recuperar a situação original de conhecimento, e também deve, tanto quanto possível, haver uma disposição integral do aluno numa combinação de “afeto e razão” (VASCONCELOS, 1999), para conhecer, buscar, procurar, investigar, decifrar o objeto em estudo. Para tanto, requer empenho, dedicação, atenção, abertura, levando ao prazer, segundo o autor, à alegria quando se compreende a realidade. O desafio da problematização é fundamental para desencadear a ação de constituição do conhecimento no aluno, sendo uma forma de “acelerar” o processo de conhecimento. Na medida em que o supervisor provoca, “ganha-se tempo”(VASCONCELOS, 1999).

O sentido atribuído a “[...] problematizar não só o teu fazer, mas o fazer do teu supervisor” traduz-se como uma situação pedagógica que convida à formulação de problemas norteadores, no sentido de provocar, de procurar respostas sobre a questão direcionada à reflexão. Quando o supervisor problematiza com o aluno, está estimulando a atividade criativa deste, já que deve elaborar hipóteses, isto é, explicar, esquematizar, ter pressupostos, situação que difere da de se oferecer tudo pronto. O processo de supervisão é terreno fértil para essa metodologia. Ao iniciar pela problematização, as informações posteriores a que os alunos terão acesso já se organizarão em um quadro de significação. Por meio da problematização, solicita-se ao aluno o “[...] resgate das representações que tem a respeito do objeto, ou se provoca que elabore, ainda que precariamente, com os elementos que dispõe [...]” (VASCONCELOS, 1999, p. 86), dando sentido e significado a esse conhecimento numa perspectiva de totalidade.

Não há aprendizagem passiva, toda aprendizagem é ativa, é o resultado da ação de determinado sujeito sobre determinado objeto, qual seja, é produto de interação do sujeito com o objeto, porque os conceitos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com o auxílio de uma potente atividade mental por parte do próprio aluno, pois “[...] os dois processos — o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos — se relacionam e se influenciam constantemente [...]” (VYGOTSKY, 1993, p. 74).

Desse modo, a construção do conhecimento depende, fundamentalmente, do sujeito, pois ninguém pode conhecer algo por outrem, porque “[...] conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os ‘criamos’, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente [...]” (KOSIK, 2002, p. 226). A apreensão das coisas e do seu ser, do mundo nos fenômenos particulares e na totalidade, completa o autor, é possível para o homem na base da abertura que eclode na práxis. Assim, para compreender a totalidade da vida social permeada pelas relações sociais é preciso romper com a visão fetichizada dessas e, assim reconhecer que

[...] a supervisão é um espaço pedagógico de conhecimento e reflexão sobre o estágio dos alunos a partir das particularidades destes à luz da teoria da totalidade da vida social no âmbito das relações sociais [...] (Depoimento do Professor nº 8).

Tais relações marcam por uma maneira muito específica de viver e pensar as coisas, orientada predominantemente por romper uma visão imediatista e de naturalização, que mascara as relações de troca estabelecidas entre os desiguais com seu viés conservador. Por exemplo, quando os alunos, durante suas práticas de estágio, referem-se, com frequência, à dicotomia entre teoria e prática, esta última prática termina sendo, na verdade, conduzida e alimentada por um conhecimento “intuitivo”, que, por uma série de limitações e determinações, eles geralmente, não conseguem ultrapassar além da intuição e do espontaneísmo, principalmente por não perceberem as contradições do real e da sua processualidade. Intuição e espontaneidade também são elementos importantes no poder criativo dos alunos, que, quando alimentados por uma capacidade crítica de análise do movimento do real, dão um salto de qualidade no processo de trabalho.

O processo de supervisão de estágio, ao se vincular às requisições que desafiam o processo de formação, sedimenta o solo pedagógico da supervisão no **enfrentamento do cotidiano profissional**. É no cotidiano que o processo se alicerça. A opinião anunciada na fala de um dos sujeitos da pesquisa é permeada de inquietação:

[...] o que me preocupa mesmo, com as alunas, é de colocá-las no enfrentamento. No enfrentamento que ela vai se capacitar, que ela vai buscar as múltiplas respostas que muitas vezes nós também não encontramos, pois a realidade, é muito... tem várias facetas... ela te coloca muitos desafios, tu nunca vai conhecer a realidade pois ela está sempre mudando e está sempre em processo. Então, capacitar este aluno é sério, complicado (Fala da Assistente Social nº 09 do grupo focal).

Complementando a idéia acima, a capacitação se efetiva pelo conhecimento para o enfrentamento da realidade social, cujo alicerce dá significado ao processo de trabalho da supervisão, que, fundamentada na formação profissional, é compreendida criticamente em seu movimento contraditório, considerando “[...] a realidade do mercado de trabalho, as condições objetivas do exercício profissional e o jogo de forças presentes numa dada sociedade, tendo em vista as demandas e exigências sociais [...]” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 1996). Nesse sentido, o desafio é o de superar o alheamento da profissão da dinâmica da sociedade civil, privilegiando o Estado e as políticas sociais, ensejo pelo qual os processos sociais vividos contemporaneamente são fruto de “[...] determinações históricas muito precisas, são por vezes pensados como ‘novas questões’ ou ‘novas demandas’ que não encontram suporte profissional para o seu enfrentamento[...]” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 1996).

Desse modo, pensar que a ação profissional não se faz “sobre a realidade”, mas, sim “na realidade”, evidenciada na relação entre formação e exercício profissional, ligada à atividade concreta de estágio, vai desenvolvendo, no aluno, competências resultantes do enfrentamento das demandas postas ao Serviço Social, as quais, ao serem decifradas, envolvem conhecimento, atitudes e habilidades do acadêmico. Elas necessitam ser transformadas em produtos, serviços ou informações aos usuários para o atendimento qualificado nas instituições, no justo acesso aos direitos sociais e na garantia dos direitos humanos.

Ressalva-se, no entanto, que as atribuições requeridas aos alunos nesse espaço, de maneira especial, norteadas para a análise dos espaços socioocupacionais e do trabalho do Assistente Social em suas atribuições privativas e competências (IAMAMOTO, 2002), são um desafio da supervisão de estágio, tendo em vista a necessidade de reservar ao aluno o direito de ser estagiário, conforme o trecho a seguir afirma:

[...] a capacitação do aluno para o enfrentamento dos desafios do exercício profissional na condição de estagiário e não de substituto do profissional no campo de estágio (Depoimento do Professor nº 7).

Essa afirmativa atribui ao estágio não o caráter de lugar onde o aluno exerce o papel de substituto do profissional, mas o de um espaço em que reafirme sua formação, portanto, ele não está na condição de empregado, mas de estudante-estagiário. A capacitação do aluno para o enfrentamento dos desafios do exercício profissional pode ser traduzida por aqueles que os enriquecem quanto aos conhecimentos adquiridos no banco da faculdade. Ela vai sendo articulada na concretude do estágio, à medida que ocorre a compreensão da unidade entre teoria e realidade e pelo entendimento de que, nele, a condição do aluno não é a mesma de muitas instituições que confundem "estágio" com "emprego" ou "estagiários" com "empregados", instalando-se aí uma idéia distorcida dessa função, através do abuso na utilização de estagiários, em situações em que o aprendizado nem sempre está em primeiro plano. Outro elemento de capacitação é o reconhecimento da legislação que abriga e protege o estagiário quanto às atividades no campo de estágio, a Lei nº 6.494/77⁷⁵ e a Lei nº 9.394/96⁷⁶,

⁷⁵ O Decreto nº 87.497, de 18.08.82 publicado no Diário Oficial da união (DOU) em 19.08.82 regulamenta a Lei nº 6.494, de 07.12.77, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de Segundo grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.

combinada com as da profissão, a Lei nº 8.662/93 e o Código de Ética. A legislação determina que a carga horária deverá compatibilizar-se com seu horário escolar, não definindo carga mínima ou máxima, diária ou semanal. Entretanto, segundo entendimento do Ministério Público do Trabalho ⁷⁷ — de acordo com a resolução nº 1, de 21 de janeiro de 2004, em seu artigo 7º, parágrafos 1º e 2º —, essa mesma carga horária não pode exceder a jornada diária de seis horas, perfazendo o total de 30 horas semanais.

Essa problemática não se vincula apenas aos acadêmicos de Serviço Social, mas estende-se a todos os alunos em situação de estágio. Para os assistentes sociais-supervisores do campo, os professores-supervisores e os alunos, a apropriação desse conhecimento e dessa dinâmica, não inibe distorções nos programas desenvolvidos entre as agências de formação e os campos de estágio. Além disso, cabe às instituições de ensino também exercer um papel mais ativo. Afinal, o estágio, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência das mesmas, decidindo sobre carga horária e atividades do estagiário, fazendo que experiências vivenciadas colaborem efetivamente no seu processo educativo.

A capacitação do estagiário para o enfrentamento dos desafios apontados no processo de supervisão está relacionada de forma indissociável à compreensão de que esse espaço serve de conduto para o enfrentamento do cotidiano profissional como processo educativo, para não reduzir a formação profissional à instrução e ao adestramento de mão-de-obra (CATTANI, 2002). Igualmente importante é o direcionamento dos supervisores acadêmicos e de campo no processo de avaliação do discente, pautado menos nos resultados imediatos em termos de abrangência e produtividade do trabalho, mas sobretudo pela riqueza reflexiva da ação profissional, capacitando o aluno “[...] teórica e praticamente a prever sua execução em novos parâmetros de qualidade, capaz de responder a questões como: a que venho? Para quê? Com que função? A serviço de quem?” (IAMAMOTO, 1994b, p. 203).

A supervisão de estágio como **espaço efetivo de não-tutela, de autonomia, de apoio, de fruição, de referência, de criatividade**, expressado pelos articulistas, docentes, alunos e

⁷⁶ Art. 82, Segundo os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior, em sua jurisdição. Pelo parágrafo único, o estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

⁷⁷ A Resolução nº 1 do CNE/CEB, de 21 de janeiro de 2004, estabelece diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio, inclusive nas modalidades de educação especial e de educação de jovens e adultos.

assistente sociais, assegura o processo de supervisão como o vivenciado na formação em Serviço Social, como suporte no enfrentamento do cotidiano profissional ao aluno, para que ele se torne capaz de intervir na realidade, tarefa que é complexa, que gera novos saberes, os quais exigem mais do que simplesmente se adaptar a ela. É por isso que não parece possível e nem aceitável, como diz Freire (1996), a posição ingênua ou neutra de quem estuda, seja físico, biólogo, sociólogo, matemático, pensador de educação ou assistente social, pois ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros, de forma neutra. O aluno, ao se inserir na realidade, não está no mundo de “luvas na mão” (FREIRE, 1996), apenas constatando realidades, isso implica decisão, escolha e intervenção na realidade. A relação entre supervisor e aluno, no processo de ensino-aprendizagem na supervisão, não é diferente. O trecho a seguir é relevante por ilustrar o que está sendo dito:

Supervisão não pode ser uma relação de tutela do supervisor em relação ao aluno. Também não é aceitação de uma postura de vitimização do aluno quando, no processo de estágio, apenas levanta dificuldades e se coloca fora do processo da realidade vivida. Não é supervisão o mero esclarecimento de dúvidas, tais como aquelas relativas aos procedimentos burocráticos institucionais (Depoimento do Professor nº 3).

A fala traz para a cena da supervisão a relação pedagógica, a qual imprime a não-tutela quando, não coloca o aluno na posição de vítima, bem como a criação compartilhada para a produção do conhecimento. A tarefa é, então, ensinar e não transferir conhecimento. A adoção dessa posição é necessária ao supervisor-professor não apenas porque precisa ser aprendido por ele e pelos alunos, mas nas suas razões de ser “[...] ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido [...]” (FREIRE, 1996, p. 47).

Essa atitude revela uma conduta em que o supervisor enseja à autonomia dos alunos. O respeito à autonomia e à dignidade é um imperativo ético e não um favor que se pode ou não conceder aos outros. Nessa perspectiva, a responsabilidade do supervisor pela natureza mesma do processo de supervisão eminentemente formador sublinha a maneira como ele é realizado. É exatamente nesse sentido que os alunos se referem a esse processo:

É um pilar, uma base. De estar vinculando a teoria à prática. Para ti dar autonomia também, te fortalecer enquanto sujeito... não só isso, a questão socioafetiva, tu também trabalha nas duas supervisões, na acadêmica e pedagógica [...] (Fala do Aluno C do grupo focal).

Autonomia percebida pela compreensão de que o conhecimento, ao ser assimilado, transforma o aluno. As relações socioafetivas estabelecidas também são ponto de destaque entre as supervisões de campo e pedagógica. Uma das tarefas importantes da supervisão é propiciar as condições em que os estagiários, em suas relações uns com os outros, e todos com o supervisor, ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador (FREIRE, 1996). A experiência histórica, política, cultural e social não se dá isenta de conflito, exige compromisso e reconhecimento de direitos. A manifestação do aluno enfoca esse aspecto:

[...] na verdade existe um comprometimento em acompanhar, deveria existir, existe, o campo assume esta responsabilidade, agora a gente tem que exigir. Se tu sente que não tá, tu tem todo o direito de cobrar isto, porque é a obrigação, tu assume o compromisso entre ela e o curso, de que ela tem que te dar este suporte. Pelo menos eu me sinto muito a vontade de exigir porque é um direito que eu tenho e eu me sinto inseguro, se eu tiver dúvida, se bem que a minha relação com a minha assistente social de campo é bem tranquila. Ela me deu autonomia e liberdade sempre que eu precisei. Nos relatórios que eu dei, ela me deu um retorno positivo, então eu não me senti inseguro nesse lado (Fala do Aluno B do grupo focal).

A relação pedagógica estabelecida entre supervisor e aluno é percebida **como uma relação de apoio**, um suporte, que é sustentado pelo compromisso, pelas responsabilidades de ambos, pelo desvelamento de inseguranças, na compreensão de direitos e numa relação de autonomia e de liberdade significativa para quem busca, como diz Freire (1996), não a reprodução automática do gesto, este ou aquele, mas a apreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. A tomada de decisão, seja em qualquer situação nova ou em processo de conclusão, requer acompanhamento sistemático do supervisor, o que é expresso na fala do aluno como autonomia e liberdade. Tal aspecto, geralmente, surge em uma situação nova, para a qual os alunos não se sentem seguros o bastante, em que costumam consultar o profissional do campo responsável por sua supervisão. Igualmente, recorrem a outros profissionais docentes, bibliografias, textos, anotações pessoais de aula e contatos com

colegas de classe, fato que evidencia a aprendizagem da habilidade para tomada de decisão, como processo complexo de reflexão e interação.

Nesse sentido, a idéia de a supervisão ser um **espaço afirmativo de formação** passa pela adesão e pela constituição de bases para a relação didático-pedagógica, entendendo que a intervenção do estagiário se concretiza não só pelo uso do instrumental, mas também pelo referencial que o orienta. Os sujeitos que participaram do grupo focal afirmam a supervisão de estágio como **espaço de apoio**:

“Alicerce” (Fala do Aluno F do grupo focal);

“Suporte” (Fala do Aluno A do grupo focal);

“[...] termômetro para dizer como é que tu estás preparado como profissional, [...]” (Fala do Aluno D, do grupo focal);

“Eu tenho como um encontro legal, não parece uma aula [...]” (Fala do Aluno G, do grupo focal);

“É dessa segurança assim, de que tenha alguém que tu podes recorrer sempre. Tanto da supervisão de campo quanto da supervisão pedagógica, não to sozinha, eu tenho a quem recorrer, a problematizar e pensar junto” (Fala do Aluno E, do grupo focal);

“Não é uma auditoria [...]” (Fala do Assistente Social nº 7, do grupo focal).

Supervisão de estágio é alicerce, que fundamenta e sustenta a formação, indicador para mensurar competências e habilidades. Sendo solo para desenvolvimento de competências do aluno, essa relação vai sendo construída pelo processo de ensino-aprendizagem, pelo embate e pelo confronto entre o real e o ideal, base de sustentação e de capacitação para responder às demandas socioocupacionais e socioinstitucionais. Como essa é a referência atribuída à supervisão; ao supervisor é conferida a figura positiva e negativa, isto é, servindo para o aluno como elemento para compor ou não a identidade profissional. A relação que daí advém foi mote para a manifestação da participante nº 6 do grupo focal, ao relacionar a sua condição de supervisora hoje com a sua experiência como estagiária no passado.

[...] acho que tem a possibilidade do assistente social de campo, supervisor de campo ser uma referência tanto positiva quanto negativa. Eu me reporto à minha fase de estagiária, e ali eu tive duas experiências, uma que eu quis, que eu gostei, era mais ou menos aquilo que eu pensava que seria um profissional e tinha uma outra, que eu sei que não quero. Foi o meu momento de estágio e me reporto muito a ele quando estou com as estagiárias, como elas se sentem e aí meu compromisso aumenta aquilo que ficou de referência para mim. Eu tento passar para elas, o que eu penso que é o ideal (Fala do Assistente Social nº 6, do grupo focal).

Essa idéia precisa ser problematizada, na medida em que é expresso na fala da assistente social que o supervisor é um balizador na formação da identidade profissional, ficando implícita a idéia de “[...] que a identidade pressuposta é resposta, ela é vista como dada — e não somente como **se dando** num contínuo processo de identificação. É como se uma vez identificada a pessoa, a produção de sua identidade se esgotasse com o produto [...]” (CIAMPA, 1994, p. 66). Na linguagem corrente, diz-se “Eu sou assistente social”; dificilmente alguém pronunciará “estou sendo assistente social”. Daí a expectativa generalizada, segundo o autor, de que alguém deve agir de acordo com o que é, reatualizando, de certa forma, uma identidade pressuposta, retirando, em consequência, o seu caráter de historicidade, aproximando-a “[...] mais da noção de um mito que prescreve as condutas corretas, reproduzindo o social [...]” (CIAMPA, 1994, p. 66).

O caráter idealizado e temporal da identidade fica circunscrito a um momento originário. Dizer, por exemplo, “Sou assistente social” é igualmente, dizer “Tornei-me assistente social”. Essa identificação é atribuída, o “eu” como ser social, um ser posto (CIAMPA, 1994). Há a disposição de identificar-se (ser posto) como dotado de certas características, evidenciando uma identidade considerada **formalmente** como atemporal. Dessa forma, percebe-se que, ainda no espaço da supervisão de estágio, o peso da relação entre supervisor e aluno é o balizador da formação da identidade profissional, distinguindo da concepção pensada dialeticamente, como uma categoria “[...] política e sócio-histórica que se constrói na trama das relações sociais, no espaço social mais amplo da luta de classes e das contradições que a engendram e são por ela engendradas [...]” (MARTINELLI, 2003, p. 17).

Localiza-se, assim, que a identidade do assistente social a ser construída no processo de formação profissional, para o enfrentamento dos desafios históricos lançados na atualidade, se apóia no tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilidade técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais, articulados pela dimensão

ética, na medida em que seu compromisso com o conhecimento se vincula a igual compromisso com a construção da cidadania. Isso representa dizer que, ao comprometer seu trabalho com essa construção, se insere no projeto ético-político profissional, cabendo-lhe atuar concretamente. A instituição acadêmica é o lugar por excelência desse projeto no que concerne à sua dimensão educacional, instaurando-se como:

[...] espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outros dois tipos de projetos que tem a ver com o ser humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação. A instituição escolar se dá como lugar do entrecruzamento do projeto coletivo de sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. É ela que viabiliza que as ações pedagógicas dos educadores se tornem educacionais, na medida em que os impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos. Se de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha rela significação como mediação do processo humanizador dos educandos [...] (SEVERINO, 1998, p. 21).

Desse modo, o supervisor é referência para o aluno no processo de formação da identidade profissional, na medida em que atua, em que age como assistente social, cuja função, no momento da relação ensino-aprendizagem, é do professor supervisor e supervisor do campo. As competências e atribuições do assistente social são o conteúdo da formação profissional que se quer galgar. Assim, na condição de supervisor, seja na função de assistente social, seja na de supervisor de campo, seja na função de professor-supervisor acadêmico, cada posição “[...] minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja a unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações [...]” (CIAMPA, 1994, p. 67), que tem como finalidade formar profissionais comprometidos teórico, técnico e politicamente.

A **criatividade**, como capacidade de criação, invenção, está associada ao perfil do bacharel em Serviço Social, que, dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, precisa ser competente em sua área de desempenho, para inserir-se, de forma criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 1996). Desse modo, no período de formação, deve ser estimulado o desenvolvimento de habilidades, através de práticas que promovam a expressão do potencial criador. Essa compreensão também é expressa pelos professores, ao incluírem

[...] a supervisão, um caráter dinâmico, criativo, processando-se no decorrer da formação profissional do aluno e de forma integrada ao conteúdo programático do Curso, possibilitando a sistematização e a elaboração de novos conhecimentos, resultantes da vivência cumulativa e refletida do "fazer profissional", buscando atender às demandas sociais hodiernas [...] (Depoimento do Professor nº 4);

[...] a supervisão. São espaços pedagógicos em que são trabalhadas diferentes dimensões do fazer profissional com atitude crítica e com criatividade [...] com ênfase no potencial criador e criativo de novas relações sociais [...] (Depoimento do Professor nº 1).

Criar é inovar, é pensar diferente daquilo que é comum e, para tanto, essas idéias precisam ser suscitadas pelo conhecimento, pela curiosidade não somente ao que diz respeito à área de Serviço Social, mas para temas ligados a 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 sob outro ângulo são desafios que são postos no cotidiano de intervenção profissional. Sua construção é arquitetada cotidianamente na relação de supervisores e aluno, o que requer de todos os envolvidos sensibilidade para as demandas sociais. Lacunas e carências no conhecimento exigem investigação e vinculação às informações disponíveis sobre o objeto em estudo. É necessário definir dificuldades ou identificar elementos em falta; buscar soluções, estabelecer hipóteses, modificá-las e voltar a testá-las; aperfeiçoá-las, compor com outros profissionais da área ou de áreas afins e, por fim, elaborar projetos de ação. Na organização de projetos, planejar o trabalho é lançar-se para diante. Projetar é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo. E só há um momento de fazer o futuro, o presente (RIOS, 2005).

As propostas criativas estão ancoradas na apropriação das possibilidades e contradições presentes na própria dinâmica da vida social. O aluno, ao lidar com a atividade burocrática e rotineira, com os limites institucionais e com a ausência de recursos, também precisa realizar ações não ritualistas, visualizando possibilidades e garantindo, pela dimensão teórico-política, uma ação que instrumentalize e altere o quadro instituído. A riqueza oculta sob a aparente pobreza do cotidiano possibilita “[...] descobrir a profundidade sob a trivialidade, atingir o extraordinário do ordinário [...]” (LEFÈBVRE, 1991, p. 42), desafiando “[...] a supervisão enquanto processo dinâmico e criativo que possibilite a criação de novos conhecimentos [...]” (Artigo nº 09).

Ao conhecimento forjado numa séria disciplina intelectual, no sentido de vivência, Freire (1996) chamou de **rigor criativo**, o qual é impulsionado a partir do que é feito, além de observar. Nesse contexto, torna-se fundamental problematizar, pelo risco da banalização da vida humana, que pode ser provocada pela rotina, pelo trato cotidiano de situações de injustiça, pelo risco da perda da capacidade da paixão e da indignação — motor necessário para uma ação comprometida (BAPTISTA, 1998).

Os **significados atribuídos à supervisão** evidenciam interfaces que, diante das mudanças ocorridas no ensino superior, se expressam pela redução de carga horária, pela busca de sustentabilidade da universidade, o que contribuiu para a diminuição de horas também para o curso de Serviço Social. Essas mudanças afetam a supervisão, alterando seu caráter na grade curricular. Na visão dos professores, aparece uma posição não homogênea. Quanto ao significado atribuído, os seguintes trechos elucidam a supervisão como:

[...] constitutivo do projeto de formação profissional podendo, operacionalizar-se no formato de uma disciplina [...] (Depoimento do Professor nº 6);

[...] a supervisão acadêmica deve ser considerada um espaço pedagógico curricular previsto na grade com créditos e horas semanais, em grupos pequenos para o melhor aproveitamento dos alunos, pois não se trata de uma disciplina [...] (Depoimento do Professor nº. 8);

[...] é disciplina, no sentido de uma "disciplina-matéria" curricular, em que a ela são atribuídos determinados conhecimentos. A execução da ação supervisora supõe uma metodologia, mas em si não é uma metodologia [...] (Depoimento do Professor nº 4);

[...] a supervisão não é uma “disciplina teórica” entendida no sentido tradicional com conteúdo pré-determinado em forma de programa, etc. embora hoje, em nossa experiência [...], ela tenha um trato disciplinar por estar situada na grade curricular, ocupando um espaço de 3 créditos semanais. Esta é uma estratégia apenas formal A supervisão é uma atividade pedagógica que deve possuir uma metodologia própria, flexível, para viabilizar as atividades referidas nas respostas anteriores. Talvez, por isto, a denominação melhor seja mesmo “oficina” [...] (Depoimento do Professor nº 2).

A questão central que aparece nos excertos é o lugar da supervisão. Por que a supervisão é percebida como disciplina? Por que ela passa a ter o caráter ou o tratamento disciplinar? O que leva as unidades de ensino a adotar em a supervisão como tal? Para responder tais interrogações é necessário fazer um *détour*. Por esse motivo, busca-se sua

configuração na organização curricular, iniciando pelo primeiro currículo, o de 1953⁷⁸, no qual são atribuídos, para as disciplinas de Serviço Social, o mínimo de um quarto do total de horas aula e uma organização dos programas de modo que, no primeiro ano, houvesse predominância da parte teórica; no segundo ano, o equilíbrio entre a parte teórica e a prática; e, no terceiro ano, o predomínio da parte prática (SÁ, 1995). Consta-se que a supervisão de estágio se localiza na parte prática⁷⁹, na qual era compreendido “[...] o conhecimento dos recursos da comunidade através de visitas, pesquisas e outros meios adequados e os estágios supervisionados [...]” (SÁ, 1995, p. 97). Além disso, a supervisão era realizada pelas assistentes sociais do campo e não pelo docente, não sendo, portanto, computado como atividade aula/hora esse atendimento ao aluno. Às unidades de ensino cabia a supervisão mensal ou quinzenal, valendo-se de conferências e de avaliação do processo de supervisão sob a responsabilidade das monitoras e de auto-avaliação da própria aluna (SÁ, 1995).

O contexto que antecede a implantação do currículo de 1970⁸⁰ é empreendido no Brasil pela Reforma Universitária, que inseriu o regime de créditos, a departamentalização, o vestibular classificatório, o incentivo formal à pesquisa, dentre outras medidas (PINTO, 1986). A função de monitoria, tão valorizada no período anterior, começou a sofrer desgastes em razão do aspecto legal⁸¹, não houve modificações na concepção de supervisão, reforçando a aplicação dos métodos do Serviço Social, tendo a mesma configuração do currículo anterior. No currículo de 1982, embora considerada como matéria complementar e obrigatória, o estágio supervisionado, foi excluída da carga horária (PINTO, 1986).

Nas DCs (1996), a supervisão está vinculada ao estágio. O estágio supervisionado inseriu-se na grade curricular como atividade curricular obrigatória, tendo como exigência uma carga horária cuja duração mínima é de 15% sobre a carga horária mínima do curso de

⁷⁸ Aprovado pela Lei nº 1.889, regulamentando o ensino do Serviço Social em nível superior, com a duração de três anos. O desenho de sua organização compreende o conjunto de disciplinas básicas, teóricas; numa posição intermediária, as disciplinas que correspondem aos métodos da ação profissional; e, de outro lado, o conjunto de áreas específicas da atuação profissional (SÁ, 1995).

⁷⁹ Em 8 de abril de 1954, a Lei nº 1.889 foi regulamentada pelo Decreto nº 35.311, que especificou a finalidade do Serviço Social. Quanto à parte prática já ela se dedica o art. 8º (SÁ, 1995).

⁸⁰ Pelo parecer nº 242/70, o curso constava de 2.500 horas/ aula, correspondendo a um mínimo de três anos e ao um máximo de cinco anos de duração. Era dividido em ciclo básico e ciclo profissional.

⁸¹ O Decreto nº. 30.152, de 1951, fundia diversas funções em monitoramento, estabelecendo-lhes aumento de referência. Tais funções eram exercidas por alunos de escolas superiores. Diante das diferentes conotações do termo, foi sugerido pela Associação Brasileira de Ensino Superior Católico (ABESC) as escolas do Serviço Social a substituição do nome “monitor” por “supervisor” (SÁ, 1995).

2.700 horas. O tempo, ao ser consolidado, passou a ser computado na carga horária dos cursos de Serviço Social e nas unidades de ensino do Brasil, dando-lhe um *status* de disciplina. A supervisão acadêmica institucionaliza-se no currículo de Serviço Social como constitutiva do Núcleo de Fundamentação do Trabalho Profissional. As disciplinas, via de regra, são arranjos lógicos e político-administrativos, segundo padrões de racionalidade de uma dada situação histórica (PAVIANI, 2003). A disciplina, conceito relativo a determinados interesses e necessidades práticas, com o tempo, tornou-se um modelo auto-suficiente e distante das concepções de realidade e de conhecimento científico. Segundo o autor, disciplinas são organizações de conhecimentos científicos provenientes das ciências ou subdivisões dessas ciências, às vezes, com bases apenas lógicas, outras vezes, fundado em aspectos predominantemente político-administrativos. Múltiplas razões e contextos ligados a aspectos pedagógicos dão origem às disciplinas. Nas DCs (1996), disciplina constitui-se em particularidades das áreas de conhecimento que enfatizam determinados conteúdos, priorizando um conjunto de estudos e atividades correspondentes a determinada temática, desenvolvida em um período com uma carga horária prefixada (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA2004a).

Isso é referendado por Souza⁸² (2005), ao se pronunciar em defesa da qualidade do ensino superior, em que pese à não-redução da carga horária dos cursos e à tensão existente entre o que é legitimado pela ABEPSS e o que não é legitimado pelas universidades em face de sua sustentabilidade. Há a preocupação de que a supervisão acadêmica seja reconhecida como horas aula e não como hora/laboratório e com a capacitação contínua dos supervisores de estágio, quer sejam de campo, quer com os acadêmicos. Na busca de garantir o que é explicitado nas DCs, o estágio supervisionado como momento privilegiado de aprendizado teórico-prático do trabalho profissional (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA...,1996), há o reconhecimento da supervisão como espaço por excelência de formação. Tais significados são atribuídos pelos docentes:

[...] supervisão não é: sessões de queixas ou de relatos de problemas, de dificuldades e decepções dos estagiários em relação ao campo de estágio: a instituição, seus

⁸² Carta da Assistente Social Rosenária Ferraz de Souza, de Minas Gerais, ex-Diretora da gestão do — Cress 6º Região em 2002/05 da Seccional de Juiz de Fora, e militante do Movimento Nacional dos Direitos Humanos, representante de Minas Gerais. O conteúdo da carta é um balanço do processo construído por um grupo de professores que defendiam o projeto ético político profissional as demissões de professores e da coordenação do Curso de Serviço Social do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS- MG).

profissionais, inclusive assistentes sociais; - sessões de discussão teórica de textos (apenas); busca de soluções imediatas e superficiais para os problemas do campo (Depoimento do Professor nº 2);

[...] supervisão não é: improvisação, ausência de espaço no processo formativo, imediatividade, ausência de sistematização, empiricismo, ausência de conteúdos, ausência de política de estágio, ausência de política pedagógica [...] não aprovação de cursos, reformulação de projetos pedagógicos indicados pelas comissões avaliadoras do currículo (Depoimento do Professor nº 8).

Os depoimentos revelam preocupação na excelência do processo de supervisão, no sentido de assegurar sua efetivação no projeto político profissional. Essa dimensão precisa ser garantida pela relação ensino-aprendizagem, teoria-realidade, investigação-intervenção, bem como pelo estabelecimento de uma política de estágio e pedagógica atrelada à política do curso, abrangendo, na medida do possível, todos os sujeitos envolvidos na formação do aluno. Na direção apontada, a supervisão supõe um sólido suporte teórico-metodológico necessário ao estabelecimento de estratégias de ação no campo da investigação como eixo privilegiado para a qualificação profissional, e da produção teórica sobre questões pertinentes a seu campo de atuação e à realidade social mais ampla. Seguindo as evidências de que a supervisão é espaço afirmativo de formação e traduzindo como ela se configura a partir das DCs, uma professora expressa a sua multiplicidade de significados, bem como aponta as diferenças da supervisão para outras disciplinas:

É disciplina, é metodologia, é processo, é espaço educativo de formação, é espaço de mediação entre a formação do aluno e o exercício profissional, é também espaço de crítica e auto-crítica permanente de professores e assistentes sociais em seu exercício profissional cotidiano tendo como mediação o estágio, o aluno, a formação e o exercício profissional. [...] O que diferencia: naquele espectro da formação profissional, o que diferencia é a natureza do conteúdo com centralidade no efetivo acompanhamento do ensino do exercício profissional, embora incida sobre ela todos os demais conteúdos da grade curricular. Outro diferencial é a ampliação em parte de suas atividades, do lócus de realização para além da sala de aula, com sistemática e periodicidade maior no decorrer do curso, especialmente naqueles campos de permanência onde ocorre compartilhamento de decisões, ação e avaliação entre o aluno o professor e o assistente social (Depoimento do Professor nº 1).

A supervisão concebida pela docente apresenta distintas formas de ser e de fazer esse processo, expressando-se na evolução do curso da história de sua formação, bem como no esforço coletivo de atribuir-lhe institucionalidade. Justamente por ser processo, não ter a tendência de ser uma camisa-de-força, ela acontece. A relação de reciprocidade que busca

estabelecer entre formação e exercício profissional vai lhe atribuindo concretude, compartilhamento de projetos e decisões, se construindo através da direção do projeto profissional.

5 COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: DIMENSÕES DO PROCESSO DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO

Qualidade, competência, ética... Palavras tão rapidamente difundidas, que perderam seu significado.

Utilizadas em contextos tão diferentes e por atores políticos com direção de sentido muitas vezes opostos, volatilizaram-se. A ponto de não sabermos mais qual o seu significado, que caminhos iluminam e a que finalidades nos conduzem.

Selma Garrido Pimenta (2005)

Inicialmente, reafirma-se a concepção de competência profissional que norteia esta análise. Como elemento transversal e constitutivo da formação e do exercício profissional, é **constructo** formado pelas dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa e sua indissociabilidade. A dimensão ético-política atenta à finalidade da ação e do compromisso profissional, é elemento mediador constituído por postura crítico-investigativa sobre os fundamentos e o sentido atribuído aos conteúdos, ao método, aos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos e do bem-comum. Vincula-se à dimensão teórico-metodológica, que articula teoria-método e metodologia e privilegia a história social como terreno germinador das demandas e das possibilidades do conhecimento e das práticas. Ambas as dimensões atrelam-se à técnico-operativa, que, caracterizada pelo domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento, é uma instância de passagem que permite a realização da trajetória da concepção da ação à sua operacionalização. Busca-se apresentá-las, neste capítulo, didaticamente separadas, mas, muitas vezes, elas aparecem como de fato são, intrinsecamente articuladas.

5.1 Dimensão ético-política: desafios e reafirmação de compromissos

Não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso.
Saviani (1992)

Na supervisão de estágio, a dimensão **ético-política** está alicerçada na ação que o pensamento crítico assume continuamente. É uma atitude reflexiva de produzir, de criar novas estratégias, de definir finalidades para sua ação e compromisso para alcançá-las, orientada pelas questões: para quê? Para quem? Por quê? Como? A direção dada ao trabalho tem como parâmetros os princípios e os fundamentos ético-políticos do projeto profissional, a referência legal do Código de Ética e da Lei de Regulamentação da Profissão e das DCs na afirmação dos direitos e do comprometimento com a qualidade da formação e dos serviços prestados aos usuários. Essa dimensão baliza a práxis em oposição à visão utilitarista, e, nesse sentido, também estão delineados os aspectos que trazem para a supervisão a pluralidade e a necessidade de reflexão ética sobre a prática profissional.

Desafios e reafirmação de compromissos expressam a dimensão ético-política anunciada para o processo de supervisão de estágio, cuja pauta apresentada por articulistas, docentes, assistentes sociais e alunos é cotejada pelas **exigências do contexto social, político, econômico e educacional e desafios de respostas profissionais**. As requisições e desafios mencionados pelos sujeitos envolvem as transformações apontadas na conjuntura social, demandando um novo perfil de profissional com competência crítica e criativa. Essa questão abordada nos artigos pesquisados observa:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na esfera da regulação e proteção social, a crescente privatização do espaço público que implica um esvaziamento das funções do Estado, a globalização da economia, a flexibilização das relações de trabalho, etc são novos desafios colocado à profissão que exigem dos profissionais permanente capacitação. Modificam-se, portanto, suas condições de trabalho, surgem novas requisições para a atuação profissional, outras demandas são colocadas e emergem outras frentes de trabalho no cenário profissional (Artigo nº 08).

O processo de supervisão, na execução da competência profissional diante desses desafios, atrela-se ao projeto de formação profissional que está associado ao projeto de transformação da sociedade, pela própria exigência que a dimensão política da intervenção profissional impõe. A indagação, portanto, é até que ponto a supervisão de estágio, ao realizar, junto com as demais disciplinas, a articulação entre formação e exercício profissional, estabelece a tarefa de decifrar reciprocamente o significado sociohistórico das transformações da sociedade contemporânea na formação do assistente social e no enfrentamento das questões concretas relativas “[...] aos processos pedagógicos capitalistas a que são submetidos os trabalhadores, na escola e nas relações sociais e produtivas [...]” (KUNZER, 1998, p. 57). A explicação para isso passa pela análise do Serviço Social que busca estabelecer a relação entre profissão e realidade como probabilidade de entendimento dos fenômenos com os quais intervém. O conhecimento dos processos contemporâneos, um dos objetivos do processo da supervisão, terá caráter prático, se for objeto ou produto da atividade dos alunos, conferindo concretude pela relação entre pensamento e realidade. Nesse sentido, o espaço da supervisão é significativo por não ficar em plano discursivo, incompatível com a dimensão interventiva da profissão. Compreender os **novos desafios** requer análise da produção da questão social na cena contemporânea, envolve decifrar, no cotidiano, as contradições, as singularidades e as dimensões universais e particulares projetadas pela visão macroscópica sobre a questão social, pois esse reconhecimento permite “[...] ampliar as possibilidades de atuação e atribuir dignidade ao trabalho do assistente social, porque ele não trabalha com fragmentos da vida social, mas com indivíduos sociais que condensam a vida social [...]” (IAMAMOTO, 2002, p. 31). As mudanças ocorridas no mundo do trabalho remetem à reestruturação no âmbito das universidades, as quais,

[...] preocupadas em dar respostas aos desafios e impasses dessa nova ordem, têm buscado um novo perfil de profissional, com posicionamento político, prontidão participativa e capacidade de relacionar-se com o mercado de forma competente, crítica e criativa. Assim, reformulam currículos, criam novos cursos e valem-se dos estágios, enquanto um dos instrumentos de relação universidade-sociedade (Artigo nº 07).

Um dos desafios da pauta da formação profissional é o perfil esquadrihado pela universidade brasileira, se compreendida na sua transição de instituição social para uma organização prestadora de serviços, o que Chauí (2003) demarcou, a partir da década de 90,

como uma gestão regulada em padrões de qualidade e eficiência pautados na ótica empresarial, na qual a produtividade é adotada como indicador de competência. Essa relação expressiva entre universidade e sociedade explica, aliás, o posicionamento político almejado pela profissão diante do perfil proposto ao aluno de Serviço Social, que é o de ser competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa (inventiva, inovadora e não de produtividade) e propositiva (não só executiva, mas que pense, analise e decifre a realidade), que faça frente, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. O perfil arquitetado é o de um profissional identificado com o tempo presente, os homens presentes, a vida presente e nela atuar, contribuindo também para moldar os rumos de sua história (IAMAMOTO, 1998). Deve ainda buscar o protagonismo no acesso à garantia de direitos que acarretam aos professores, supervisores e acadêmicos o exercício de problematizar e posicionar-se frente às exigências postas pela universidade, atendendo a um dos princípios do Código de Ética Profissional (1993), qual seja, o **compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional**. Desse modo, precisa remeter

[...] para o movimento contraditório existente entre a universidade e o mercado de trabalho, pois a formação profissional não pode simplesmente conformar-se às demandas do mercado de trabalho, que sob a retórica da especialidade, da competência, do rigor técnico, na realidade exigem determinadas ações profissionais que são atividades socialmente condicionadas. Por outro lado, não podemos simplesmente desconsiderar tais demandas, pois a universidade tem a responsabilidade de formar profissionais qualificados para a inserção no mercado de trabalho [...] (Artigo nº 04).

Apontar perspectivas exige o esforço de decifrar o movimento societário e, nele, o significado e o sentido da noção de competência e qualificação como ordenadora de formação e do trabalho. Não há competência total, se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. Qualificação é parte da competência, cuja tensão, permanentemente, manifesta união e afastamento dialético. A dimensão conceitual da qualificação é tomada por Ramos (2001) como central na relação trabalho-educação, mesmo sendo assinalada como um conceito polissêmico, cujos significados encontram-se historicamente em disputa. O conceito de qualificação, no que oferece de mais objetivo, ordenou historicamente as relações sociais de trabalho e educativas, frente à materialidade do mundo produtivo. Essa centralidade tende a

ser ocupada, contemporaneamente, não mais pelo conceito de qualificação, mas pela noção de competência que, aos poucos, se estabelece como um conceito socialmente concreto. No entanto, a observação feita pela autora é a de que “[...] a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras [...]” (RAMOS, 2001, p. 41). Assim, como é referendado no excerto é importante salientar que

Faz-se necessário um profissional capaz de atuar frente a essas novas configurações, no entanto, ultrapassando as demandas do mercado, tendo como diretrizes os compromissos profissionais e ético-políticos assumidos pela categoria, sendo preciso cada vez mais uma formação que habilite esses sujeitos profissionais para o exercício de seu Processo de Trabalho, que acompanhe as mudanças societárias e configure-se enquanto um profissional habilitado não só para a intervenção, mas que esteja capacitado para refletir sobre a realidade e fazer proposições (Artigo nº 08).

Desse modo, o movimento contraditório que ocorre entre a universidade e o mercado de trabalho, na relação entre trabalho e educação, própria do atual contexto de mudanças do padrão produtivo e de acumulação do capital, introduz novas noções de competência aos espaços educativos, formando uma nova cultura quanto à forma e à razão de conhecer, em face das exigências do mundo do trabalho. A noção, nesse contexto, é, principalmente, a competência crítica, que supõe “[...] competência teórica e fidelidade ao movimento da realidade; competência técnica e ético-política que subordine o ‘como-fazer’ ao ‘o que fazer’ e, este, ao ‘dever ser’, sem perder de vista seu enraizamento no processo social [...]” (IAMAMOTO, 1998, p. 80).

Nessa perspectiva, surge como **desafio a apropriação dos fundamentos teóricos, metodológicos, históricos, éticos e políticos**, que, atrelados à aquisição de novos saberes, têm como parâmetros os princípios e os fundamentos ético-políticos do projeto profissional. O desafio da apropriação resulta da articulação entre as três dimensões (ético-política, teórico-metodológica, técnico-operativa), as quais, imbricadas, materializam a atividade profissional. Esse processo exige que se rompa com a atividade burocrática e rotineira, a fim de assumir a ação de um exercício profissional que exige competência para propor e negociar projetos, defender campo de trabalho, qualificações e funções profissionais, isto é, apreender o movimento da realidade, para detectar tendências e possibilidades passíveis de serem

impulsionadas pelo profissional. Assim, o conteúdo do excerto confirma que, no processo de supervisão,

[...] o grande desafio que o profissional vive hoje é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. [...] Isso exige a apropriação rigorosa dos fundamentos teóricos, metodológicos, históricos, éticos e políticos. É preciso ter uma dimensão interventiva e operativa da profissão, sempre resguardando os seus componentes éticopolíticos [...] (Artigo nº 04).

O rigor teórico-metodológico e o acompanhamento da dinâmica societária permitem atribuir um novo estatuto à dimensão interventiva e operativa da profissão. É a capacitação crítico-analítica que possibilita a construção de objetos de ação em suas particularidades socioinstitucionais para elaboração de estratégias de intervenção comprometidas com propósitos ético-políticos do projeto profissional. Dessa forma,

[...] as possibilidades localizam-se na reconstrução das críticas historicamente acumuladas a este tipo de serviço e no engajamento pela criação de serviços substitutivos, que não firam os direitos civis e o direito a uma imagem pública positiva. Ainda no espaço assistencial implica o asseguramento de um mínimo de qualidade nos serviços prestados e a perspectiva de empoderar, sobretudo o grupo familiar, que ao reivindicar teme represálias do poder constituído, as quais, no geral repercutem nos direitos dos portadores de transtornos mentais (Artigo nº 05).

A experiência exemplificada no excerto elucida a importância da articulação entre supervisão e estágio na efetivação da competência profissional. O campo apresentado é o de saúde mental, que, como outros, vem ampliando seu foco de abordagem, procurando romper com as delimitações dos saberes tradicionais na área, buscando uma nova recomposição de conhecimentos, novas premissas, rompendo com os antigos saberes parcializados (VASCONCELOS, 1997). O desafio de decifrar a realidade exige sintonia do Serviço Social, para captar novas mediações e requalificar o fazer profissional, reconhecendo suas particularidades e descobrindo alternativas de ação. Decifrar a realidade implica ir além do fortalecimento do grupo familiar e identificar o paradigma de sustentação em que os sujeitos portadores de transtornos mentais concorrem à conquista e reinvenção da cidadania, o que demanda, conforme Vasconcelos (1997), luta mais específica pelo reconhecimento de direitos particulares dos usuários dos serviços. A proposta do articulista de resgatar a história dos

serviços prestados nessa área busca contrapor idéias cujas formas de trabalho e produção convencionais reforçam metodologias e identidades profissionais tradicionais, sendo um caminho de estratégia política utilizado na busca de direitos e cidadania, dimensão presente no exercício profissional. Nesse sentido, o conteúdo das falas das assistentes sociais expressa que a dimensão técnico-política também pode ser observada quando da intervenção dos alunos no atendimento aos usuários no

[...] processo de escuta, porque ele [o aluno] vai pesquisando o modelo e vai escutando. Aí a coisa da formação do aluno, a visão de mundo e de homem que vai dar esse encontro todo... Nesse sentido de poder construir tudo aquilo de objeto, de objetivo [...] Um suporte que facilita é saber escutar as pessoas. [...] O que um adolescente, um familiar de um adolescente está trazendo pra ele (Fala do Assistente Social nº 9, do grupo focal).

Transitar na bagagem teórica da profissão é atribuir atenção às estratégias. O instrumento básico de trabalho do assistente social, a linguagem, envolve atividades que dependem de habilidades de escutar, mas também de decodificar, de traduzir conteúdos estabelecidos nas relações e vínculos sociais com os sujeitos junto dos quais atua. A escuta é suporte que reforça o caráter político do trabalho do assistente social a partir de sua associação às dimensões teórico-metodológica e técnico-operacional. Assim, uma aluna menciona:

[...] desde o início da faculdade, tu vai trabalhando coisas assim, pra tu poder interagir: os princípios da profissão, os princípios éticos e de posicionamento, a garantia de direitos, toda esta coisa que tu vais aprendendo desde o início. Tem que estar na supervisão com isto assim bem impregnado em ti, pra tu tá fazendo o teu trabalho (Fala do Aluno B do grupo focal).

“Impregnado” é a expressão utilizada pela discente para exprimir que conteúdos e atitudes precisam estar incorporados, a fim de que exerça o trabalho profissional. Desse modo, para que haja **apropriação dos fundamentos teóricos, metodológicos, históricos, éticos e políticos**, pressupõe que as dimensões de competência precisam ser articuladas desde

o início da formação em Serviço Social. Apropriação significa também compreender sua importância no projeto de efetivação da competência profissional. Uma das características da apropriação é a de tratar-se de um processo sempre ativo, isto é, o sujeito precisa realizar uma atividade que "[...] reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto [...]" (LEONTIEV, 1978, p. 268). A atividade a ser reproduzida, em seus traços essenciais, pelo sujeito que se apropria de um produto da história humana é, no mais das vezes, a atividade de utilização desse objeto, mas, em certos casos, pode ser necessária também a reprodução da atividade de produção do objeto. Outra característica do processo de apropriação é a de que, por meio dele, são reproduzidas no indivíduo "[...] as aptidões e funções humanas historicamente formadas [...]" (LEONTIEV, 1978, p. 169), isto é, a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como ser humano. Nesse sentido, acrescenta-se também que o processo de objetivação faz essa mediação, pois não há apropriação da cultura, se não ocorrer a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social. O processo de apropriação é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, sendo, portanto, um processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo, no sentido lato do termo. O sujeito forma-se por meio da apropriação dos resultados da história social e da objetivação no interior dessa história. Toda objetivação produz uma nova situação.

Relacionando o excerto abaixo às características da apropriação, tanto a realidade mudou, como também o aluno, pois ele não é mais o mesmo, porque aprendeu algo, ao experimentar uma entrevista com o usuário e ao estudar os princípios éticos. Quando fizer a próxima entrevista, saberá utilizar-se da experiência e da habilidade adquirida no primeiro atendimento, bem como dos estudos feitos sobre o projeto profissional. A construção do conhecimento implica ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre os sujeitos e o objeto de conhecimento são estabelecidas. Nesse sentido, apresenta-se como instância de dimensão política do processo de supervisão a articulação entre aluno, supervisor de campo e acadêmico, que, a partir da crítica das práticas institucionais e da capacidade de propiciar autonomia, pode decidir qualitativamente uma **agenda comum: alunos, assistente social e professor**.

Afirmamos que os protagonistas deste processo de ensino-aprendizagem quer seja o professor, o aluno ou o Assistente Social Supervisor, todos são beneficiados, pois a observação direta da Faculdade no cotidiano de estágio pode significar avanços na formação profissional do aluno e oxigenação profissional do Assistente Social-

Supervisor. Com essa aproximação, o profissional mantém-se atualizado para modificar a sua prática, favorecendo assim a população usuária com a qual atua. Já o aluno, através da supervisão, sente-se respaldado e seguro nas suas ações, o que nos aponta a necessidade premente do professor do ensino superior e, em especial, da disciplina de estágio. (Artigo nº 03).

Ocasionalmente alguns acadêmicos/bolsistas assumem a condição de estagiário, após o término da bolsa. Informam que com a mudança de lugar/condição passam a vivenciar a instituição com outros olhos, haja vista que “antes, achava que tudo o que acontecia aqui era normal”. Assim, desenvolvem um olhar mais crítico sobre o cotidiano das práticas institucionais e, conseqüentemente, passam a construir com os supervisores de campo intervenções que elevem a qualidade assistencial na perspectiva dos direitos. (Artigo nº 06).

Sustentada por um dos princípios das DCs (1996), o de indissociabilidade entre supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio, delineia-se uma pauta pela construção de propostas que qualifiquem o processo de trabalho do aluno, protagonista no processo de formação, e do assistente social, pela atualização e pela aproximação com a universidade. As intervenções mais conseqüentes dos alunos e dos assistentes sociais estão relacionadas, em ambos os excertos, com a qualidade dos serviços prestados à população usuária e com o aprimoramento intelectual, o que vem ao encontro do que é proposto no Código de Ética Profissional. Acrescenta-se que agendar propostas comuns e criativas revigora o processo e potencializa o trabalho do assistente social do campo e do supervisor-docente diante das demandas que emergem dos espaços socioinstitucionais.

Desse modo, a **reafirmação do compromisso ético-político** apresenta-se como fio condutor na estreita relação entre formação e exercício profissional e na interlocução entre o estágio e as supervisões acadêmicas e de campo. Apontada para investir e nortear as ações profissionais, elegendo a defesa dos valores éticos e modos próprios de construí-los e operá-los em espaços diversos de relações sociais, tem como eixo norteador,

[...] o projeto ético-político e pedagógico da formação profissional. É ele que garante a dimensão formativa — a reflexão sobre valores, posturas e atitudes que devem ser assumidas pelo assistente social em função de um posicionamento político e ético diante da questão social e suas particularidades no âmbito de seu espaço sócioocupacional, ao lado da competência teórico-metodológica e técnico-operativa em relação aos processos de trabalho do assistente social (Depoimento do Professor nº 2).

A reflexão encaminhada pela docente está vinculada a **valores, posturas e atitudes**, o que pressupõe uma reflexão ética. Busca-se, a partir da razão dialética, apreender, na totalidade sociohistórica, as categorias ético-morais, desvelando suas particularidades e legalidades (BARROCO, 2003). O significado atribuído à dimensão ético-política, como âncora do processo de trabalho do assistente social, assegura ao profissional, diante das expressões da questão social no cotidiano de trabalho, reflexão ética, o que supõe “suspensão da cotidianidade” (BARROCO, 2003, p. 55). Lembra a autora que essa suspensão não tem por objetivo responder às suas necessidades imediatas, mas sistematizar a crítica da vida cotidiana como pressuposto para organização, indo além das necessidades voltadas exclusivamente ao “eu”, expandindo as possibilidades de os indivíduos se realizarem como individualidades livres e conscientes. Tal atitude implica reflexão ontológica, ultrapassando o conformismo que é característico da aceitação espontânea da cotidianidade. Pode desvelar a objetividade de tais conflitos, permitindo que não sejam tratados como problemas subjetivos, cuja resolução depende da vontade singular. Para que a ética se realize como saber ontológico, é necessário que ela conserve sua perspectiva totalizante e crítica, capaz de dissimular as formas reificadas de ser e de pensar. Assim,

Para reforçar um pouco, este fazer-bem que está vinculado principalmente a gerar aperfeiçoamento deste aluno à prática. Eu falo também da minha prática de estar repensando todos os dias o meu fazer, de rever a minha prática e principalmente rever a prática do Serviço Social na instituição que estou inserida e, principalmente de trabalhar o compromisso ético-político desse aluno como prática profissional, modelando-o dentro do espaço da prática, dos diferentes espaços de práticas, e, também, entendendo que a gente não seleciona ou não faz estágios nos nossos serviços, se a gente não tem interesse que o estagiário desenvolva projetos, um trabalho, que a gente também tenha retorno institucional de trabalho em relação à prática do estagiário. Por isso é que gerar pertencimento está muito vinculado à história desse aluno e à minha história no meu espaço de trabalho (Fala do Assistente Social nº 01 do grupo focal).

Nesse sentido, a competência ético-política, produto da formação e do exercício profissional, situada na sociedade real em que se vive como profissional, implica diálogo crítico e rigoroso entre teoria e realidade. O compromisso de reflexão, na busca de atualização e de desenvolvimento de projetos que reafirmem os direitos sociais, é competência dos sujeitos que abrange o processo de formação que inclui envolvimento prático-político na história do seu ambiente econômico-social particular, que não pode ser compreendido sem sua

inserção no âmbito universal (MARKERT, 2002). O pensamento da assistente social, quando se refere a “gerar pertencimento” ao trabalho profissional, está vinculado à própria história do aluno e do profissional do campo, como também está atrelado à história daquela instituição, do coletivo de uma comunidade e da profissão e, nesse confronto de reflexão crítica, à afirmação do perfil profissional propositivo comprometido com sua atualização permanente, capaz de sintonizar-se com o ritmo das mudanças que presidem o cenário social contemporâneo.

Assim, ao estabelecer relação entre os significados atribuídos à **dimensão ético-política**, evidencia-se uma agenda cuja direção social favorece o trânsito entre instituições e o cotejo entre requisições e desafios que acenam para a realização de direitos sociais. Desse modo, é parte do processo de supervisão o que é recomendado pelas DCs, contemplar a ética como princípio que perpassa o processo, estabelecer interlocução com princípios do Código de Ética quanto à inclusão do compromisso da qualidade dos serviços prestados e do aprimoramento intelectual, requisitos para criação de novas e coletivas estratégias no processo de supervisão

5.2 Dimensão teórico-metodológica: alicerce em construção

Assim, creio, poderia ser possível impulsionar concomitante tanto uma história das formulações teórico-práticas da profissão — de seu modo de pensar e de agir — como uma análise teórico-metodológica de sua história — de seu modo de ser e de fazer-se, conectadas aos limites e possibilidades estabelecidos pelos quadros macroscópicos da (s) sociedade(s) nacional (is).

Iamamoto (1994)

A dimensão teórico-metodológica consubstancia-se na interlocução entre história, teoria e método, requerendo, para tanto, conhecimento que apreenda a realidade em seu movimento dialético, no qual e através do qual se engendram como totalidade as relações sociais que configuram a sociedade. O saber-fazer, por sua raiz técnico-operativa, alicerça-se na investigação e na pesquisa rigorosas das condições e relações sociais particulares e no acompanhamento da dinâmica dos processos societários. Para interpretar a história, é preciso

de uma teoria ⁸³ e de um método, daí a indissociabilidade dos três, quando o propósito é a busca da cientificidade ou a ausência do empirismo no processo de supervisão.

A teoria é compreendida como o conjunto de conhecimentos que proporciona um quadro global de leis, de conexões e de relações substanciais num determinado domínio da realidade, é processo permanente de crítica e busca de fundamentos, de superação de conceitos e de formas de pensar e agir. O método é meio de ligação entre a teoria e o objeto, relação necessária entre o sujeito que investiga e o objeto investigado, ele só tem sentido como parte de um corpo teórico e não como conjunto de regras preestabelecidas para conhecer alguma coisa, porque a verdade dos fenômenos não está dada, ela é uma verdade que se constrói na história dos fenômenos. A legitimidade dessas construções não é dada teoricamente, mas historicamente. Nesse processo de análise e de ação política, os procedimentos não são neutros, compreendendo a metodologia como o conjunto de estratégias e táticas que incidem sobre o real, transformando-o. Tais bases possibilitam as construções metodológicas, cuja aprendizagem implica investigação e confronto com a realidade, para entender a agudização no campo das relações sociais e suas contradições na sociedade capitalista. A questão social, objeto de intervenção do assistente social, é expressada pelo fosso das desigualdades sociais e pelas resistências dos sujeitos que as vivenciam e a elas resistem e se opõem. Sob o ponto de vista da dimensão teórico-metodológica, o processo de supervisão tem a **teoria crítica como alicerce**. Essa compreensão é partilhada quando se afirma que:

[...] não há uma base teórica definida a priori para o processo de supervisão. Os fundamentos teóricos da supervisão são os da prática profissional em suas particularidades sócio-históricas, teórico-metodológicas e ético-políticas [...] (Depoimento do Professor nº 6);

[...] a supervisão não pode ser considerada uma categoria teórica independente do processo de formação profissional. Sendo assim, sua base teórica é a mesma adotada pelo curso. Por isso, os supervisores devem conhecer o Projeto Político Pedagógico do curso, assim como os planos de ensino das disciplinas de Estágio. Além disso, a Universidade deve facilitar aos supervisores o acesso às bibliografias básicas para o entendimento da questão social, das políticas sociais, do processo de trabalho, etc... Penso que não há referências teóricas específicas para os supervisores. [...] O próprio eixo teórico-metodológico do curso que, na verdade, está fundamentado na proposta de formação das diretrizes curriculares. Se o processo de formação é único,

⁸³ Sobre isso ver mais em Kameyama (1989), Netto (1989).

a supervisão deve se orientar pelo eixo definido pela ABEPSS [...] (Depoimento do Professor nº 3);

[...] o estágio supervisionado é considerado o lócus de construção da identidade profissional do aluno, requerendo assim uma ação reflexiva, crítica, alicerçada nos conhecimentos teórico-metodológicos do Serviço Social, e, portanto, devendo ser uma atividade planejada e sistematizada pela unidade de ensino e respectivo campo de estágio, englobando todos os aspectos que lhe são pertinentes: [...] (Artigo nº 4).

A relação de reciprocidade entre formação e supervisão afirma-se, ao ser privilegiado o eixo teórico-metodológico orientado pelas DCs. O projeto político pedagógico referendado pelos cursos, os planos de ensino das disciplinas e a capacitação aos supervisores, bem como o planejamento conjunto entre universidade e campo de estágio, são alguns instrumentos e estratégias que podem viabilizar tal pensamento, o qual ganha visibilidade através da operacionalização do trabalho coletivo. O conteúdo do material analisado destaca categorias e referências teóricas que constituem a supervisão, como expressa o depoimento da docente:

Quando nos referimos às categorias teórico-metodológicas constitutivas da supervisão e do correspondente ensino do fazer profissional: ontologia social, teoria social crítica, educação, formação profissional, universidade, diretrizes curriculares, [...] trabalho profissional, questão social, sistema protetivo, redes sociais, [...] projeto ético-político-profissional, competências, habilidades. Quando falamos de referências assumidas no debate profissional: englobam-se os três eixos de formação profissional, cujo debate se revela no interior da ABEPSS [...] (Depoimento do Professor nº 1).

A vinculação entre eixos e categorias revela a direção da supervisão de estágio, situada no núcleo de fundamentos do trabalho profissional, em conexão com o núcleo de fundamentos históricos e teórico-metodológicos. Ela amplia o processo, na medida em que diz respeito ao modo de ler, de interpretar, de elucidar a sociedade e os fenômenos particulares que a constituem. Primeiramente supõe uma competência teórica, tendo em vista que, quanto mais ampla for essa leitura da realidade, melhores serão as condições de responder às demandas, tanto as imediatas, quanto as futuras. Para atingir tal competência, todas as disciplinas da grade curricular devem estar impulsionadas pela mesma base, tendo no supervisor acadêmico o articulador dos conhecimentos. A dimensão teórico-metodológica não é dada, ela é construída e, como tal, precisa ser alimentada, atribuição que compete aos supervisores e alunos. A esse respeito convergem assistentes sociais e articulista:

Se tu vais intervir numa atividade que é com o grupo. Então o que tu já estudaste, nós vamos estar te ajudando junto com o conhecimento que a gente tem aqui sobre o grupo, sobre família. Enfim, o que for para estar dando este suporte. Mas tem que ter muito cuidado de não estar antecipando algumas etapas (Fala do Assistente Social nº 05 do grupo focal);

[...] no primeiro momento, o aluno, junto com toda a teoria que traz da faculdade, tem o conhecimento da instituição em que vai trabalhar. Então ele tem o material necessário para conhecer a realidade, para conhecer o usuário, para saber como é o funcionamento daquela instituição (Fala do Assistente Social nº 10, do grupo focal);

[...] esse saber fazer bem é quando ele consegue colocar em prática as competências previstas para a produção. Eu acho que por onde, é pelo conhecimento. Daí vem muito da faculdade, pelo conhecimento teórico que o aluno vai desenvolver, pelo conhecimento teórico para analisar a Instituição, aquilo que ela se propõe, de como ela se movimenta, quais são suas teias de relações e depois da análise, poder intervir na sua prática profissional (Fala do Assistente Social nº 04 do grupo focal);

Aprofundamento do conhecimento do instrumental técnico-operativo do trabalho do assistente social, orientado por uma postura investigativa. Tal conteúdo vem reforçar a importância do conhecimento teórico e técnico, que subsidie uma reflexão sobre a realidade social e profissional para todos os agentes do processo de formação profissional — estagiário, supervisor de campo e supervisor de ensino — bem como na discussão mais específica sobre a questão do Estágio Supervisionado (Artigo nº 10).

O conteúdo das falas e do artigo revela que a teoria crítica proposta pelas DCs precisa ser âncora na operacionalização dos conhecimentos específicos advindos dos campos de estágio. Se o aluno vai trabalhar, por exemplo, com famílias, que suporte teórico deverá ter para fazer tal intervenção, assim como para o exercício da postura investigativa e de pesquisa. Sobre isso, o grupo de assistente sociais e o articulista dizem que o conhecimento do método e o das teorias que darão conta das demandas específicas vividas pelos usuários e pela instituição precisam estar articulados, como revela também o estudante:

[...] tu falar do teu fazer, do fazer-bem, por aí o tudo bem, tu tá englobando o teu conhecimento ético, teórico, metodológico. No relato do teu fazer, tu tá trazendo a bagagem teórica, o teu método ta tudo ali [...] (Fala do Aluno G do grupo focal).

Sob esse olhar, as informações convergem na atribuição de o supervisor (aqui, o acadêmico) articular método, teorias e temáticas específicas trabalhadas nos campos de estágio. No saber-fazer-bem, como é elucidado pela aluno, o conhecimento está entrelaçado

com o ético, o teórico e o metodológico. Nesse sentido, utiliza-se o exemplo dado pela Assistente Social nº 5, quando se refere à família. Entende-se que a importância do estudo, no conjunto das disciplinas que trabalham tal temática, possa auxiliar os alunos na compreensão do tema em nível tanto das relações sociais, quanto da vida emocional de seus membros. É na família, instituição mediadora entre o indivíduo e a sociedade, formadora de nossa primeira identidade social, que se aprende a perceber o mundo e a situar-se nele. Como também é unidade de atenção das políticas públicas, é um desafio na proteção dos indivíduos. Para tanto, requisita da intervenção dos alunos a apropriação dos conceitos básicos, nesse exemplo sobre família e grupos, sobre tudo que se interliga para sedimentação do conhecimento e de respostas às demandas sociais dos usuários.

A reafirmação da **teoria crítica como alicerce** também se expressa pelas referências teóricas que consubstanciam a supervisão pelas dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, conforme exposto:

[...] o Código de Ética da Profissão, o referencial teórico dos núcleos de fundamentação da profissão, o projeto-ético-político da profissão, o instrumental técnico-operativo da profissão, a profissão como trabalho e o assistente social como trabalhador coletivo e sua condição de assalariamento, a construção de projetos coletivos, as teorias particulares à cada área de atuação específica, espaços e saberes profissionais (Depoimento do Professor nº 8);

[...] Código de Ética, Bibliografia e documentos relativos ao campo de intervenção: política social do setor, área temática, pesquisas, programas e projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento/material bibliográfico, textos relativos ao instrumental técnico-operativo (o que dá muito trabalho, pois é difícil conseguir tal matéria em publicações atualizadas) (Depoimento do Professor nº 2).

As referências constituem um inventário de documentos e ações os quais subsidiam o processo de supervisão, no qual apontam conteúdos que articulam a supervisão às demais disciplinas e estabelecem interlocução com outras áreas e saberes profissionais. Também é salientada pelo Professor nº 2 a dificuldade de localizar bibliografias atualizadas no que se refere ao instrumental técnico. Sobre essa observação, destaca-se a importância da discussão para a profissão, como bem retrata Guerra (1995), a ausência de sistematização do instrumental técnico não se localiza nele. Há algo que precede a discussão de instrumentos e técnicas para ação profissional, que se refere à instrumentalidade, à dimensão que o componente instrumental ocupa na profissão. Para além das definições operacionais (o que

faz, como faz), necessita-se compreender “para que” (para quem, onde e quando fazer) e analisar quais as conseqüências que, em nível mediato, as ações profissionais produzem. A escassez de publicações que trabalhem a dimensão técnico-operativa tem pertinência, uma vez separada das demais dimensões da competência profissional não dará sustentabilidade à intervenção profissional.

Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa apontam que, para a **base teórica**, resultante do conhecimento desenvolvido no processo de formação, na busca de conjugar rigor teórico-metodológico e acompanhamento da dinâmica societária no fortalecimento da dimensão interventiva da profissão, é atribuída **vulnerabilidade teórico-metodológica**. Isso é ilustrado pela especificidade de um dos campos, aqui, o da assistência psiquiátrica:

Ainda há muita imprecisão analítica sobre o processo de trabalho do assistente social no campo da assistência psiquiátrica. Alguns profissionais chegam a adotar no dia-a-dia um linguajar orientado para a psicopatologia, sobretudo centrado nos sintomas. Como há uma carência conceitual no processo formativo e poucos alunos optam pelo estágio na assistência psiquiátrica, observa-se o desejo de alguns assistentes sociais de ser reconhecido na arena pela identificação com a terminologia médica. Obviamente que o assistente social no campo da psiquiatria terá que dominar elementos básicos de psicopatologia e psicofarmacologia, mas tem que construir uma leitura e uma linguagem mais próxima às suas particularidades interventivas, até porque a discussão da clínica ampliada ou clínica do cotidiano abarca atuação intersetorial; as condições de reprodução social dos portadores de transtorno mental; alarga a intervenção para o grupo familiar e para a comunidade, enfim, a atenção integral. (Artigo nº 06).

A fragilidade teórica pode facilitar o predomínio de uma das áreas de conhecimento presentes nos campos, aqui em questão o da psicopatologia. Vários aspectos concorrem para alimentar dados, entre eles, falar a mesma linguagem não ocasiona tensionamentos com os outros saberes. A hegemonia do projeto ético-político e teórico-metodológico dá lugar à hegemonia do conhecimento médico, assim como em outras instituições poderia ser o da área de Administração, do Direito. A **vulnerabilidade da matriz teórico-metodológica** tem efeito cascata, porque a interdisciplinaridade fragiliza-se, na medida em que as diferentes disciplinas dão lugar à co-disciplina, ou seja, não há interseção nos conhecimentos, mas eles correm em paralelo, logo, a intervenção fragmenta-se. Essa vulnerabilidade é corroborada pela dificuldade de atualização de estudos, participação de eventos, em especial, dos assistentes sociais de campo, conforme o excerto ilustra:

Os assistentes sociais dos campos de estágio dedicam tempo reduzido para uma constante reciclagem teórico-prática, demonstrando limites no conhecimento sobre as contradições da engrenagem das instituições onde atuam, sobre as questões mais amplas da sociedade e sobre as formas técnico-operativas de atuação (Artigo nº 01).

Assim, se a **vulnerabilidade teórico-metodológica** se expressa no campo através do assistente social e do aluno, também atinge o professor e o supervisor acadêmico. Entende-se que, na ausência de citação do professor no excerto, também está a sua presença. O departamento de estágio, os supervisores acadêmicos e os demais professores, precisam promover a capacitação para articular o referencial teórico da profissão com a particularidade dos campos específicos e com as singularidades dos sujeitos. Um dos aspectos que alimentam as questões aqui apontadas diz respeito ao tempo de trabalho do assistente social ao qual não é privilegiado espaço para sua capacitação, bem como remuneração e custo para as atividades de capacitação. Além disso, como aponta o excerto :

Um dos aspectos cruciais no debate acadêmico na profissão tem sido o distanciamento entre as matrizes teórico-metodológicas e a cotidianidade da prática profissional, o que traz à tona o velho (e novo) dilema da relação teoria e prática [...] Assim as discussões sobre o estágio supervisionado centram-se nas questões relacionadas à sua organização e funcionamento, às condições dos campos de estágio ou às condições institucionais de sua efetivação. Porém, a garantia de melhores condições na organização, funcionamento e desenvolvimento do estágio não refletem diretamente na discussão/problematização das questões teórico-metodológicas inerentes a esta atividade [...] Verifica-se, assim, que a estruturação e organização dos cursos de graduação centradas nos elementos ditos teóricos, atribuem ao estágio o papel de lidar com a dimensão da prática, evidenciando-se assim um enfoque dicotômico no nível do ensino, onde o “saber” e o “fazer” são considerados elementos paralelos, autônomos e independentes — pólos distintos de um mesmo processo [...] (Artigo nº 04).

A **vulnerabilidade teórico-metodológica** também aparece como distanciamento dessa matriz, e daí emerge a antiga discussão da relação entre teoria e prática, do paralelismo entre o “saber e o fazer” como contrapontos de um mesmo processo empreendido no meio acadêmico, como é destacado no conteúdo do artigo. Não existe essa divisão, há uma pseudodivisão entre teoria e prática, uma aparente dissociação. A prática distanciada da teoria é uma prática reiterativa, e, como o processo de supervisão reafirma, essa prática é importante para a capacitação teórica dos sujeitos envolvidos: professores, assistentes sociais e alunos. A teoria e a prática são inseparáveis do processo de conhecimento, constituindo-se em unidade

indissolúvel. A prática precisa ser entendida a partir de categorias mais globais, colocando à prova os conceitos e as teorias, estabelecendo veracidade ou falsidade. A teoria é o ponto de partida, não é o determinante e nem prevalece sobre a prática. Ela vai se apropriar do concreto para transformá-lo em concreto pensado, para se emanar à abstração. O concreto pensado não se confunde com o próprio concreto. A realidade mantém sua autonomia diante da teoria, que, conforme Netto (1993, p. 72), não se gesta, não brota da prática, “Ela é um outro nível de conhecimento, que se testa na prática, mas que não emerge da prática. Que tem vinculações com a prática, mas que são vinculações extremamente mediatizadas [...]”. O distanciamento entre as matrizes teórico-metodológicas e a cotidianidade do trabalho profissional evidencia-se também no enfrentamento do cotidiano profissional, cabendo a o supervisor retomar os fundamentos teórico-metodológicos já abordados nas disciplinas, como demonstrado a seguir:

Talvez por que tenho fragilidade nas outras disciplinas, que, muitas vezes, as pessoas não têm o conhecimento, tanto que, na nossa supervisão, a supervisora “X” pegou cada um de nós e aí colocando no quadro, foi explicando todos esses fundamentos. Torna-se importante por isto, não são todos que vão conseguir numa disciplina ter este entendimento. Talvez lá na supervisão ele vá conseguir, ah é isto, agora eu me dei conta do que realmente é. Então, se torna, pra mim, necessário (Fala do Aluno A do grupo focal).

A afirmação remete aos impasses e às dificuldades que vão surgindo no momento de implementação de uma outra lógica curricular, isto é, na inter-relação da supervisão as demais disciplinas, na articulação dos núcleos de fundamentação constitutivos da formação profissional. Por exemplo, a indicação da matéria Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social, nas DCs (1996), vem superar o ensino das disciplinas de História e Teoria e Método, presentes na grade curricular anterior, ensino concretizado de forma independente e que aparece, agora, de forma integrada. Nas observações de Simionatto (2004), pertinentes para a análise dessa lógica, que não separa história, teoria e método, é própria da matriz crítico-dialética, por possibilitar a reconstrução de distintas realidades e do fazer profissional em diferentes espaços socioocupacionais a partir das mediações realizadas. Isso remete à compreensão de que o processo de supervisão, assim como as demais disciplinas, não é um processo externo à dimensão teórico-metodológica. A supervisão de estágio é canal de ligação entre as disciplinas e os campos de estágio, na medida em que privilegia a análise conjuntural de processos sociais em curso na sociedade geradora das múltiplas expressões da questão social. Ela possibilita a elaboração e a reelaboração do objeto

de intervenção na criação de estratégias comprometidas com a dimensão ético-política do projeto profissional em suas particularidades socioinstitucionais.

A passagem da prática fetichizada, cíclica, do acadêmico em sua experiência de estágio para uma prática competente e ampla envolve a supervisão, que promove a articulação entre as três dimensões da competência, e, para tanto, é apontada a capacitação teórico-metodológica do aluno para a intervenção profissional. A competência é contínua, responde, assim, à expectativa que envolve as recomendações feitas pelas DCs. O enfoque apresentado evidencia-se pelos resultados da implementação da lógica curricular através de experiências de ensino-aprendizagem que apontam, no material analisado, a necessidade de articulação da grade curricular às novas exigências do projeto profissional. Os trechos que seguem são ilustrativos nesse sentido:

Eu vejo nas alunas que elas têm dificuldade em ter a compreensão teórica, que é a teoria embasada sobre um método, onde vai ter uma visão de homem e de mundo, onde tu vais poder compreender essa realidade e a questão metodológica. A dificuldade que elas têm de entrar no estágio com a metodologia clara. Que instrumentos elas vão utilizar em cima daquela metodologia, objetivos, clarezas... e poder fazer também essa leitura da realidade a partir da compreensão em cima daquele foco, daquele usuário, daquela demanda que é entrevista lá no campo. Eu sento, muitos momentos, com ela e explico o que é um método, uma metodologia [...] (Fala do Assistente Social nº 09 do grupo focal);

[...] pautada nos objetivos que todos os alunos do curso tivessem experiências de ensino-aprendizagem comuns no âmbito da prática profissional e que tivessem uma instrumentalização básica para que pudessem estar preparados para desenvolverem a experiência do estágio curricular obrigatório como sujeitos ativos e interlocutores capazes de discutirem criticamente os processos de intervenção profissional, além de terem uma capacitação mínima para atuarem nas diferentes áreas de intervenção profissional quando deixassem a universidade (Artigo nº 11).

É importante salientar que a dimensão teórico-metodológica reconstrói teorias que permitem articular as competências profissionais, arquitetar pautas interventivas a partir de uma leitura da realidade quando da intervenção direta com os usuários no dia-a-dia, pois é a bagagem teórica que “[...] permite ultrapassar a perspectiva funcionalista de que cada ‘caso é um caso’, ou de que ‘na prática, a teoria é outra’, possibilitando compreender as inúmeras determinações que tais situações engendram [...]” (SIMIONATTO, 2004, p. 40). Por esse motivo, busca-se evidenciar que a dimensão teórico-metodológica, no modo como se operacionaliza a supervisão, se não articula às dimensões ético-política e técnico-operativa,

uma vez que elas não estão separadas, apresenta-se ainda como alicerces em construção. A identificação da teoria crítica como fundamento no processo de supervisão, a vulnerabilidade da matriz teórico-metodológica e a proposição de capacitação — que exige capacitação não só dos alunos, mas de todos os sujeitos envolvidos, alunos, professores e assistentes sociais — apontam caminhos que precisam ser percorridos na efetivação da competência profissional.

5.3 Dimensão técnico-operativa: espaço de operacionalização do conhecimento e da ética

[...] a instrumentalidade no exercício profissional refere-se, não ao conjunto de instrumentos e técnicas (neste caso, a instrumentação técnica), mas a uma determinada capacidade ou propriedade constitutiva da profissão, construída e reconstruída no processo sociohistórico.
Yolanda Guerra (2000)

A **dimensão técnico-operativa**, no processo de supervisão de estágio, é demarcada pela instrumentalidade, que é a capacidade que o Serviço Social tem adquirido na sua trajetória histórica, de responder às demandas da sociedade, às requisições socioinstitucionais e às finalidades profissionais. Dessa perspectiva, a instrumentalidade encaminha o pensamento à indagação do **como fazer** e do **para que fazer**, conectando meios às finalidades, entendendo-as impregnadas de valores e de implicações sociopolíticas. Nesse sentido, instrumentalidade não trata apenas do conjunto de instrumentos necessários para o **fazer**, mas para o **saber-fazer**. Abrange o instrumental que é por excelência uma instância de passagem expressa pelo eixo operacional das profissões, no qual abarca o campo das técnicas, dos conhecimentos e habilidades, que, articulado organicamente ao referencial teórico-metodológico e ético-político, é competência que vai sendo construída a cada momento, a partir das finalidades da ação a ser desenvolvida e dos determinantes políticos, sociais e institucionais a ele referidos. Isso implica permitir o acesso dos referenciais técnicos, teóricos, valorativos e políticos e sua concretização, de modo que estes se traduzam em estratégias políticas, em instrumentos técnico-operativos (GUERRA, 2000).

Os artigos analisados, bem como os depoimentos e as falas, revelam, todavia, a **apreensão da dimensão técnico-operativa dissociada das dimensões ético-política e**

teórico-metodológica. A necessidade de articulação entre essas dimensões no processo de formação exige alicerçamento na direção do projeto pedagógico, conforme aponta o excerto a seguir:

[...] o projeto educacional do curso fica comprometido na medida em que lhe é imposto sua mera adequação às exigências do mercado. A formação profissional centrada num pensamento crítico e autônomo não pode ser reduzida a um ensino direcionado para as exigências do desenvolvimento tecnológico e industrial. As diretrizes da formação do assistente social devem valorizar a dimensão técnica, mas não sobrepuja-las em relação a dimensão política da prática, o papel social do cidadão profissional. (Artigo nº 04).

Tal inquietação se constata pela ausência de articulação entre o crítico social e o técnico, que devem aparecer indissociavelmente juntos na atuação do estagiário. Assim, o que embasa o processo de supervisão na construção de competências e habilidades é uma visão voltada aos sujeitos e aos processos sociais, identificando suas particularidades e construindo estratégias técnico-operativas para o exercício da profissão, isto é, o de “[...] preencher o campo de mediações entre as bases teóricas já acumuladas e a operatividade do trabalho profissional [...]” (IAMAMOTO, 1998, p. 20).

Nesse âmbito, a análise dos materiais coletados evidencia os limites pedagógicos do processo de supervisão e aponta que nem sempre a dimensão técnico-instrumental é trabalhada de forma articulada com a teórico-metodológica e a ético-política. As fontes de informação abalizam essa idéia, pelo pressuposto de que a apropriação de conhecimentos teóricos por parte dos alunos e a habilidade deles em transitar entre teoria e prática são incumbências da universidade. Tais competências não se têm refletido no aluno, conforme se pode constatar a seguir:

[...] os supervisores das unidades de ensino demonstram dificuldades no tocante ao exercício técnico-operativo inerente ao processo de supervisão, havendo limites para a elaboração de propostas inovadoras de trabalho que venham a atender às expectativas dos acadêmicos e supervisores dos campos de estágios, limites que se estendem ao apoio das direções dessas instituições de formação profissional (Artigo nº 1);

[...] que o discente, muitas vezes, está preocupado tão-somente com o “como fazer”, ressentido da ausência de domínio das técnicas e afasta-se dos fundamentos teórico-metodológicos históricos da realidade social e do Serviço Social. Nesse sentido,

prevalece uma preocupação com ações pragmáticas e dificuldades na leitura da própria instituição, enquanto campo de estágio. Tal situação está relacionada, entre outros, à própria formação profissional que nem sempre aborda de forma competente a dimensão técnico-instrumental, da própria intervenção profissional. Tal dimensão não está dissociada da teórica, da ético-política, da investigativa e da formativa (Artigo nº 11);

[...] o que tu já viste, e o que tu já estudaste sobre isto, qual é o teu conhecimento sobre a entrevista sobre abordagem grupal. Traz muita questão da análise institucional. O que já foi dado. A gente parte do pressuposto do que já foi visto. E o que se tem, digamos, tem algumas coisas que a gente não vai saber estar trabalhando com eles. E aí a gente vai tentar resgatar aquilo que para nós, a princípio, que a gente considera que é da nossa competência (Fala do Assistente Social nº 08 do grupo focal).

O conteúdo dos trechos ilustra uma questão importante para a supervisão pedagógica, a da subalternidade da dimensão técnico-operativa em relação às demais dimensões, tendo em vista o proposto na lógica curricular das Diretrizes de 1996, em que pese a superação da lógica dos currículos anteriores. Um dos indicadores para a análise é o descompasso entre o acúmulo, o debate e a reflexão do conhecimento produzido a partir da matéria que abrange os núcleos de fundamentos teórico-metodológicos da vida social e o da formação sociohistórica da sociedade brasileira em relação ao de fundamentos do trabalho profissional. Uma consequência disso é a escassa produção e publicização de conteúdos que abarquem a questão da instrumentalidade de forma a permitir a passagem das ações meramente instrumentais para o exercício profissional crítico e competente (GUERRA, 2000).

Outro indicador é o tratamento dispensado, na grade curricular, pelas unidades de ensino à articulação da dimensão técnico-operativa com as demais dimensões na interlocução com os núcleos de fundamentação. Uma das possibilidades evidenciadas no conteúdo dos textos analisados relaciona-se ao espaço de vivência, cujas oficinas e laboratórios permitem o tratamento operativo de temáticas, instrumentos e técnicas, posturas e atitudes. Ocorre, no entanto, que tais espaços não são otimizados para o fim a que se propõem, necessitando de capacitação dos professores no manejo dessa abordagem. A ausência de articulação acaba transferindo para o estágio a aprendizagem dessas vivências.

Além disso, o aluno, preocupado tão-somente com o **como fazer**, revela a ausência de domínio de técnicas, o que dificulta a leitura dos espaços socioocupacionais, campos de estágio nos quais atua. A técnica é inseparável das idéias de estratégias e de saber-fazer.

Esse saber opera no devir e, por isso, tem como referência a oposição entre necessidade e acaso (CHAUI, 2002). A conexão entre saber e fazer, em face da intencionalidade do estagiário e do projeto de competência profissional, permite que se invista na criação e na articulação dos meios e instrumentos necessários à consecução de finalidades profissionais. Sobre o tema, o excerto, contudo, afirma que

[...] o papel do supervisor frente ao projeto de formação profissional seria o de responsável pelo ensino da prática, do fazer, de reproduzir junto ao estagiário o acúmulo profissional adquirido a partir de sua inserção no enfrentamento da questão social, do ponto de vista técnico-instrumental, dissociada dos pressupostos teóricos que informam a construção de um dado projeto de formação profissional. Este entendimento também perpassa o universo acadêmico que se reconhece enquanto espaço de produção e reprodução do saber, relegando ao estágio o ensino da prática. Não há relação entre estes dois espaços, que se apresentam enquanto esferas independentes, logo ao supervisor cabe o ensino da prática, sem maior participação na esfera do saber, da teoria, no espaço acadêmico. Restringir o processo de supervisão à mera reprodução da operacionalização dos instrumentos e técnicas, é subtrair do processo de aprendizagem a apropriação do processo de trabalho do Serviço Social em sua amplitude (Artigo nº 8).

A proposta da lógica curricular é a de superação da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, de forma que permita intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Esse 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. Para esse ponto, precisa convergir a análise da indissociabilidade entre supervisão e estágio, um dos princípios que norteia as DCs. O artigo nº 8 revela que, no escopo da dimensão técnico-operativa (objeto privilegiado da supervisão do campo), a divisão entre saber e fazer se explicita. Assim, o técnico-instrumental está dissociado dos pressupostos teóricos que informam a construção de um dado projeto de formação profissional. Isso evidencia que, na construção do perfil profissional almejado, o de ser, além de executivo, propositivo, conforme prevê a Lei de Regulamentação, ao estabelecer as habilidades técnico-operativas, cujo indicativo é o de formular, elaborar e planejar políticas, planos e programas, se não se articular a dimensão política, é emblemático tal processo-produto. Desse modo, é necessário que o supervisor pedagógico articule universo acadêmico e áreas que envolvem os campos de estágios, fontes que circundam novas demandas e saberes, cuja proposta converge ao que é proposto pelas DCs. O planejamento, na medida em que é arquitetado como um meio para facilitar e viabilizar a democratização da supervisão entre supervisores e aluno, precisa ser concebido, assumido e vivenciado no

cotidiano da supervisão como processo de reflexão. A elaboração de planos em conjunto, recomendada pelas DCs, entre as instituições e supervisões acadêmicas e de campo merece atenção. Se assim for realizado, atingirá o proposto pela lógica dialética do pensar e do fazer.

Os **modos de operacionalização** da supervisão de estágio apresentados pelos sujeitos desta pesquisa abrangem os **recursos pedagógicos, os instrumentos e técnicas, as estratégias, a supervisão individual e a grupal**, tendo como norte o processo de ensino-aprendizagem. Como recurso pedagógico, o planejamento coloca-se no campo da ação, do fazer; não parte, todavia, do nada: existem definições prévias que precisam ser explicitadas. Os planos e os projetos apontados fazem parte dos instrumentos de trabalho no processo de supervisão:

Planos de aula relativos à supervisão constando conteúdos sintonizados com o Projeto Pedagógico e as Diretrizes Curriculares, bem como estratégias didático-metodológicas que enriqueçam os debates sobre a prática em sala de aula; [...] (Depoimento do Professor nº 1);

[...] processar a supervisão, a partir de um Plano de Estágio e de um Plano de Supervisão, (Plano de Reunião de Supervisão) [...] (Depoimento do Professor nº 4);

Vale ressaltar que os conteúdos que mais marcaram a vida acadêmica dos alunos foram aqueles trabalhados junto à disciplina de Estágio Supervisionado, através dos Planos de Estágio. [...] (Artigo nº 3);

[...] a existência do projeto do Serviço Social na instituição; o projeto do assistente social supervisor; [...] (Depoimento do Professor nº 5);

[...] elaboração de projetos de trabalho “com grupos”, “mobilização comunitária”, etc..) [...] (Depoimento do Professor nº 2).

O plano de supervisão aparece como estratégia de articulação junto às demais disciplinas. Evidenciam-se ainda o planejamento, que se desdobra em planos de estágio e de supervisão, os projetos de trabalho dos assistentes sociais e de campos de estágio e os elaborados pelos discentes. É importante destacar para esta análise que os planos e os projetos são apresentados como instrumentos orientadores do processo de trabalho do supervisor e do aluno. As nomenclaturas **plano** e **projeto** são empregadas de formas distintas para o docente, para o aluno e para o assistente social, sem sintonia com o projeto pedagógico, com exceção de um dos textos. Isso reforça a não-visibilidade de que a dimensão técnico-operativa é mais

abrangente do que aquilo que está para ser executado no plano, isto é, de como ele se vincula às demais dimensões da competência profissional.

O plano de supervisão articulado ao projeto ético-político-profissional é, por excelência, um instrumento, uma instância de passagem que permite a realização da trajetória entre a concepção de formação e de ação e a operacionalização. Para isso, é necessário amarrar, estabelecer o fluxo de planejamento com as referências teóricas que embasam o plano. O planejamento é processo e, portanto, contínuo e dinâmico, que suscita reflexão, tomada de decisões, colocação em prática e acompanhamento, isto é, como processo, o planejamento é permanente, e o plano é o produto dessa reflexão e tomada de decisão, sendo, como produto, provisório (VASCONCELOS, 1999). Um plano requer certo momento de amadurecimento e de clareza do processo de planejamento quanto à reciprocidade dos meios e dos fins apoiados sobre um saber em questão. Essa é a sua força e o seu limite, pois, se, dessa forma, ele pode direcionar para ação, de outra, está condenado a ficar obsoleto pelo fluxo do real, porque os planos passam e o planejamento permanece, visto que planejar é elaborar o plano da mediação, da intervenção na realidade.

As terminologias **projeto de trabalho** e **planos de ensino** também explicitam os **modos de operacionalização** do processo de supervisão. Conceitualmente, **plano** e **projeto** podem ser aproximados. O primeiro remete mais à idéia de produto; o segundo traz subjacente a idéia de processo-produto, isto é, projeto, como está sendo concebido, inclui o conceito de plano e transcende-o, na medida em que se vincula também a todo o processo de reflexão, de construção das representações e colocação em prática e não apenas o seu registro (VASCONCELLOS, 1999). Uma questão pode ser levantada: por que **planos** e não **projetos de ensino-aprendizagem**? Sobre isso, reafirma-se o que já foi atribuído à concepção de supervisão, entendendo-se ensino-aprendizagem como conceito essencialmente relacional e dialético, pois o ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem, é uma relação de “dependência ontológica” (VEIGA, 1997, p. 39). A ação consciente, competente e crítica de alunos, professores e supervisores transforma a realidade a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que é proposto no projeto de ensino do professor ou de trabalho do supervisor e o de aprendizagem do aluno. Os projetos são distintos, mas exigem-se reciprocamente.

Além de planos e projetos, outros recursos pedagógicos são destacados no material analisado, como o cuidado com o espaço físico e a qualificação do profissional:

Apenas o básico para uma reunião: um espaço físico condizente com o número de pessoas participantes da sessão de supervisão, mesa, cadeiras. É claro que se tiverem recursos de informática e audiovisuais, é ótimo, mas não é o essencial [...] (Depoimento do Professor n° 2);

Local adequado, ou seja, sala silenciosa que facilite a troca e o estabelecimento de uma relação de abertura e comunicação. (Depoimento do Professor n° 3);

Do meu ponto de vista, os principais recursos, sem os quais é impossível o processo de supervisão, são o acúmulo de conhecimento e a experiência do supervisor. Os demais são secundários [...] (Depoimento do Professor n° 7);

A formação do profissional enquanto recurso vivo; [...] (Depoimento do Professor n°5).

A disponibilidade de recursos físicos para a supervisão ganha importância, visto que a modalidade a ser processada, seja individual, seja grupal, exigirá espaços de infra-estrutura e projeção na relação custo-benefício do processo de formação profissional. Tais requisitos institucionais são tanto da universidade quanto dos campos de estágio. Além disso, é importante salientar que, na supervisão pedagógica, a garantia da modalidade de reuniões em pequenos grupos de estagiários (conforme apontado nos textos, de 10 a 14 alunos por supervisor) é processo que exigirá uma estrutura compatível, demandando não só recursos físicos e materiais, mas também humanos. Sobre este último, é sublinhado, como pressuposto, o acúmulo de conhecimento e a experiência, o que exigirá do supervisor uma formação permanente.

No entender do Professor n° 6, os recursos didático-pedagógicos são relevantes e pertinentes para o processo de supervisão, já o Professor n° 4 os denomina de recursos gerais e estratégicos a serem utilizados junto aos alunos:

Uso de diversos recursos — leituras de documentos, leituras de relatórios, idas às instalações da Entidade Campo de Estágio, entrevistas ou contatos com chefias e funcionários, etc. [...] Como recursos estratégicos para operar a Supervisão, diversifico muito, dependendo do próprio processo de ensino-aprendizagem, assim uso: a discussão, o questionamento, a reflexão, o debate, o diálogo, a troca de

experiências, a demonstração operacional, a exposição, a análise, a clarificação, a informação, o esclarecimento, a pergunta-reflexo, a reformulação, a leitura, a tentativa de ensaio e erro, a exposição de casos, a síntese e as técnicas psicodramáticas (de percepção, de aquecimento, de conteúdo, de avaliação), entre outros [...] (eu, particularmente, ainda uso as técnicas psicodramáticas, no nível pedagógico, as quais muito facilitam o processo da supervisão, mas é necessário que o profissional tenha esta formação para atuar) [...] (Depoimento do Professor nº 4);

Na supervisão do estágio podem ser utilizados os recursos didático-pedagógicos adotados em qualquer processo de ensino-aprendizagem, todavia, destacam-se: exposição didática; oficinas, pesquisa bibliográfica, seminários e debates, tendo em vista a apresentação, discussão e análise de situações concretas, construção/reconstrução de processos e instrumentos pedagógicos; relato de experiências; aprofundamento teórico sobre a temática trabalhada; levantamentos de referências empíricas; problematização das situações trabalhadas; demarcação dos eixos da intervenção. A prática profissional constitui princípio formativo básico e instrumento pedagógico privilegiado [...] (Depoimento do Professor nº 6).

A reflexão faz parte do processo de ensinar e aprender. Por meio da inserção de técnicas que valorizam o questionamento, a concentração e as interações realizadas no cotidiano de estágio, fazem parte do método e da metodologia de trabalho do supervisor, que estão ligados à finalidade do que está sendo trabalhado, tendo em vista o alcance da competência profissional. O **modo de operacionalização** apresentado no conteúdo dos dois últimos depoimentos está direcionado ao manejo do professor quanto à utilização de técnicas pedagógicas, sendo que as psicodramáticas referenciadas exigirão qualificação para tal, conforme verbalizado pela própria docente. Já o conteúdo do último depoimento, mais vinculado ao projeto de formação profissional, evidencia a utilização de estratégias e técnicas que buscam trabalhar situações da realidade como fundamentos da intervenção, pela investigação e pela análise de situações concretas.

Também é utilizada como recurso pedagógico pelos supervisores de campo e docentes a bibliografia pertinente à área de concentração de estudo na qual é realizado o estágio. Isso é explicitado nos seguintes trechos:

Acervo bibliográfico permanentemente atualizado para subsidiar discussões (Depoimento do Professor nº 1).

[...] a minha assistente social me deu toda uma bibliografia que eu tinha que ler sobre a instituição, sobre criança e adolescente, [...] (Fala do Aluno C do grupo focal);

Logo que entrei a primeira coisa que ela me deu, a supervisora, além da literatura da instituição, do campo, foi literatura sobre violência contra criança. Ela me deu toda uma literatura básica e depois outras coisas que tu vai procurando, assim para entender aquela demanda [...] (Fala do Aluno B, do grupo focal,);

Inicialmente, eles entram já apresentando uma bibliografia que eles têm que ter acesso dentro do hospital para conhecimento da realidade hospitalar, do Serviço Social. Ter acesso a todos os trabalhos de conclusão de curso dos alunos que passaram por lá. A gente organizou com os colegas algumas bibliografias que são básicas na área da saúde hospitalar e, posteriormente, conforme a área que eles vão se deter um pouco mais, cada um dos supervisores do hospital também ficam com essa responsabilidade (Fala do Assistente Social nº 08 do grupo focal).

A indicação do acervo é destacada como uma das atribuições do processo de supervisão, salientando inclusive, constante atualização. Os trabalhos de conclusão de curso utilizados como referência bibliográfica também são uma possibilidade de reflexão, de aprimoramento intelectual, na medida em que suscitam ao aluno revisão do processo de trabalho do assistente social no espaço institucional e, ao mesmo tempo, articulação do processo de supervisão grupal com os demais campos de estágio. O referencial teórico e o estudo da temática específica contribuem para o desvelamento das demandas institucionais, as quais evidenciam a particularidade dos campos que é produzida a partir de mediações.

O processo de supervisão deve contribuir para que o aluno compreenda as demandas institucionais advindas dos espaços socioocupacionais como particularidades que expressam tanto as determinações da universalidade e de suas leis tendenciais históricas como a singularidade dos sujeitos usuários dos serviços. O compromisso é superar a imediaticidade dos fatos e, a partir do campo de mediações estabelecidas, compreender a realidade a ser trabalhada, numa perspectiva de totalidade social. Dessa forma, o **modo de operacionalização** da supervisão e o da prática profissional não se colocam como processos discricionários dos supervisores, alunos ou profissionais, mas, sim, como propostas de enfrentamento e superação da particularidade evidenciada.

Desse modo, as atividades sistemáticas e interinstitucionais entre universidade e campo de estágio precisam ser decorrência e construção permanente da potencialização das possibilidades e dos limites das dimensões política e técnica do trabalho profissional, pois existe espaço para realização de supervisão conjunta, como é evidenciado a seguir:

Reuniões no campo, com a participação de professor, aluno e assistente social efetivando supervisão conjunta de modo sistemático para acompanhamento do aluno aproximando IES e lócus do exercício profissional. O acompanhamento do supervisor pedagógico se faz ainda por meio da apresentação semestral da pasta de documentos contendo plano individual de estágio, diário de campo, relatórios de prática, projeto de intervenção, projeto de pesquisa (quando existente no campo), folha de frequência; relatórios semestrais de avaliação do estágio e relatórios de supervisão, a qual permanece na escola até a conclusão do curso. O segundo momento da supervisão, denominada de supervisão técnico-pedagógica, é efetuado nos campos de estágio em conjunto com o supervisor de campo e os estagiários do setor de Serviço Social da Instituição (Depoimento do Professor nº 1).

É importante pontuar que o **modo de operacionalização** possibilita vinculação orgânica da supervisão acadêmica e de campo e, ao mesmo tempo, se apresenta como limitador, em virtude das condições objetivas de trabalho do supervisor de campo e acadêmico, cujos momentos preservados para discussões mais aprofundadas do trabalho profissional precisam ser substituídos por outros como responder às atividades de maior produtividade exigidas nas organizações. Identifica-se um esforço permanente no processo de planejamento e de participação para supervisores de campo, principalmente para os que têm contrato de trabalho de 40 horas na instituição. Esse é um dos desafios que o profissional enfrenta, sendo necessário para garantir que, no tempo de trabalho dos supervisores, possam ser incluídos e reconhecidos espaços para capacitação e articulação permanente junto à universidade e às entidades representativas da categoria.

A vinculação entre as instituições e os sujeitos no processo de supervisão de estágio aparece no conteúdo do depoimento do Professor nº 2. Ele evidencia como está sendo operacionalizada a relação estabelecida entre campo de estágio, faculdade e o trabalho em conjunto das supervisões de campo e acadêmica, apresentando inicialmente:

[...] como supervisora incluía o contato direto e chegado com os assistentes sociais do campo (e em alguns casos, com o dirigente da instituição) para esclarecer a proposta do estágio e o trabalho do campo (plano de estágio) [...] Inicialmente discutia com os alunos o processo de supervisão (utilizava-me de textos considerados “antigos” e/ou de autores “ultrapassados” (da década de 70 e 80), mas que embasava a visão) de que o estágio deveria ser assumido por todos e que as sessões de supervisão eram espaços de reflexão da prática à luz de um referencial teórico e metodológico em função dos “objetivos” a serem perseguidos naquele espaço institucional. [...] Exigia, por parte da instituição, que os alunos, após um período de observação e acompanhamento junto ao profissional do campo, trabalhassem diretamente com o público, realizassem tais procedimentos, principalmente, entrevista, coordenação de reunião, elaboração de projetos de intervenção a partir dos problemas investigados (mesmo que tais projetos não viessem a ser executados na íntegra). Fazia, regularmente, reuniões (supervisões

integradas) com os alunos e profissionais no próprio campo de estágio para discussão de projetos e avaliações (Depoimento do Professor nº 2).

A experiência apresentada oportuniza visualizar as vulnerabilidades apontadas, como a escassez de bibliografias contemporâneas que, segundo a docente, sustentem a operacionalização do saber-fazer. Se a dimensão técnico-operativa está articulada às demais dimensões, o referencial a ser utilizado não se apóia somente em décadas passadas, ele servirá como eixo histórico para vislumbrar novas formas de saber-fazer. Além disso, ressalta-se que, na supervisão de estágio, a organização das referências teóricas é composta pelo acúmulo de informações, experiências e conhecimentos obtidos nas demais disciplinas, e, portanto, o processo é inventariar as referências já trabalhadas no curso e compô-las com as novas, surgidas nos campos de estágio. Entende-se que essa não é uma decisão só do supervisor, mas do conjunto de professores, que se expressa nos programas de ensino e de direção do projeto pedagógico do curso. Nessa descrição, aparece também a direção do processo de supervisão. Para a faculdade, cabe a responsabilidade pela supervisão acadêmica, na qual é contemplada a investigação. Assim, são alimentados os projetos de estágio que correspondam às demandas reais e ao alcance dos objetivos, sem deixar, no entanto, explícitas as finalidades da dimensão técnico-operativa. A forma de operacionalização do processo de supervisão apresenta-se no **como fazer**, sem uma vinculação do **para que fazer**, conforme é ilustrado a seguir:

Atualmente, a supervisão é realizada no formato de Oficina que reúne de quatro a seis campos de estágio de uma mesma área temática ou ligados à mesma política do setor, o que dá um total aproximado de oito a doze, ou quinze alunos por Oficina. Os professores (que desempenham o papel de supervisores pedagógicos) atuam como coordenadores de oficinas que ora são oficinas temáticas, ora integradas (com a participação dos assistentes sociais supervisores dos campos). Por ser um procedimento relativamente novo, implantado há pouco tempo, não há uma metodologia única adotada e assimilada por todos. Está em fase de experimentação e as avaliações deste modelo não têm ocorrido de forma sistemática (Depoimento do Professor nº 2).

O **modo de operacionalização** é apresentado em implementação e revela que a supervisão de estágio, sendo um processo que acompanha as transformações da formação profissional pela sua relação de reciprocidade, vai se reorganizando, na medida em que novas exigências emergem. São necessárias, contudo, discussões e avaliações frequentes para a

qualificação desse processo, a fim de não se limitar à discussão dos aspectos técnico-administrativos. Identifica-se também que a metodologia correspondente à supervisão não é única. Disso se depreende, devido à sua flexibilidade, associada ao planejamento e ao trabalho de equipe, que o processo passa a ser construído coletivamente. Nessa mesma perspectiva, o conteúdo do trecho a seguir desvela:

Não há sempre um quadro fechado de procedimentos. A supervisão não se dá num único momento. Ela pode se dar ao realizarmos coletivamente uma atividade interventiva, ou no momento de avaliá-la, juntamente com a equipe, ou, ainda, em momento específico de encontro aluno/supervisor. Neste caso, monta-se uma pauta de assuntos a serem discutidos e analisados e segue-se esta agenda. Os assuntos podem ser: dúvidas trazidas pelo aluno, planejamento ou avaliação de uma atividade, discussão sobre a elaboração da documentação, ou, ainda, leitura e discussão de texto relativo à demanda e ao projeto de intervenção. Há discussão/análise de cada ponto da pauta, com definição de tarefas, encaminhamentos e prazos para resolver ou encaminhar cada questão. Dá-se oportunidade de abordar assuntos bem específicos da necessidade do aluno. Nas supervisões coletivas os alunos são envolvidos na organização da própria atividade, organizando a pauta, coordenando a reunião, propondo estratégias para a discussão do conteúdo e providenciando os materiais necessários. As supervisões são planejadas (Depoimento do Professor n° 3).

Desse modo, a elaboração coletiva/individual do planejamento da supervisão de estágio, concomitante às demais disciplinas, depende da visão de formação que se tem e do perfil da atual sociedade e daquela que se deseja; do perfil atual da Universidade e daquela que se almeja. Elaborar, executar e avaliar projetos exigem do supervisor de campo e do acadêmico clareza crítica quanto ao trabalho do assistente social na sociedade brasileira, à função político-pedagógica profissional efetivamente comprometida com a formação da cidadania do homem brasileiro, ao valor dos conteúdos como meio para a formação do cidadão consciente, competente e crítico; às articulações entre conteúdos, métodos, técnicas e meios de comunicação e à avaliação no processo ensino-aprendizagem. O conteúdo do trecho a seguir revela a importância de se planejar a supervisão:

Eu penso assim: no momento em que o aluno chega até nós, já tem um contato anterior. Primeira coisa assim importante é a apresentação, de conhecer-se mutuamente, tanto a aluna das possibilidades e limites que ela tem, e nós também, enquanto instituição, enquanto profissional. Também temos que colocar as possibilidades e limites desta instituição, que, às vezes, não é só a gente querer fazer como a gente pensa, mais nem sempre é possível. A partir daí, apresentar a instituição, conhecer o espaço institucional e aí começar a desenvolver os projetos (Fala do Assistente Social n° 07 do grupo focal).

A direção, o horizonte e o compromisso do trabalho a ser exercido norteiam as exigências advindas da instituição e do cotidiano, ao mesmo tempo em que se reproduzem as relações sociais e a vida diária. Provavelmente, o atendimento será ainda melhor justificado, ao serem identificadas as contradições e as mediações que a realidade impõe a nós e às próprias relações de poder presentes no espaço socioinstitucional. Isso não deriva da intenção do assistente social, exclusivamente da atuação individual do profissional ou de seu compromisso. A competência política vai sendo construída. A relação entre supervisor e aluno, a vivência crítica e a criação de projetos são caminhos que necessitam ser abertos no processo. O esforço de transformação faz parte de um amplo movimento de democratização que depende de participações simultâneas e interdependentes em vários âmbitos e níveis da vida social e da pessoal. Nesse sentido, o modo como o processo de supervisão se operacionaliza, articulado ao projeto profissional, é uma preocupação dos sujeitos envolvidos nesse processo. O trecho a seguir revela a intenção pela

[...] formulação, implementação e avaliação de projetos de intervenção; identificação e compreensão das situações objeto da intervenção e dos sujeitos envolvidos no processo da prática; construção, adequação e utilização de instrumentos pedagógicos; definição de objetivos da intervenção e correlatas estratégias e táticas profissionais; identificação e mobilização de recursos institucionais e da comunidade; definição de funções em equipes interprofissionais; identificação e análise das relações de força em presença no contexto institucional; estabelecimento de alianças políticas; elaboração de documentos técnicos; identificação de demandas institucionais e dos usuários; orientações e socialização de informações; mobilização da participação popular. Estudos e levantamentos sócio-econômicos; identificação e debate sobre as contradições sociais (Depoimento do Professor nº 6).

A exigência que hoje está posta é a de construção de um processo de supervisão articulado ao projeto profissional. Tal relação pressupõe mediações a serem construídas e determinação dos fins que se buscam. Ressalta-se a importância de pensar criticamente a questão dos instrumentais técnico-operativos e políticos da profissão. Sem ela, a profissão não ganha concretude, não se operacionaliza, pois nenhuma prática social pode se efetivar sem o uso de instrumentos adequados (MARTINELLI, 1993).

Outro **modo de operacionalização** é a supervisão individual, que, contemporaneamente e com menor frequência, se distingue da prática efetuada em décadas passadas, quando era praticada predominantemente pelos supervisores. Hoje ainda é valorizada e necessária, conforme fica evidenciado nos seguintes trechos:

[...] o tempo do aluno de se dar conta é muito mais rápido, quando ele tem a supervisão individual. Eu passei um tempo sem fazer supervisão e agora voltei nesse novo modelo e senti as estagiárias mais travadas, com um pouco mais de receio em tomar iniciativas, de se desafiar. Porque parece que não tinha mais nenhum momento de se trabalhar isto a não ser lá no campo mesmo. Então eu acho que aí entra a necessidade que no campo se percebe de estar sentando, conversando, dando material e passando, discutindo mais, trabalho junto (Fala do Assistente Social nº 10 do grupo focal);

A gente sente que o tempo de supervisão é muito curto... Realmente eu acho que este momento deveria ser muito maior, deveria ser algo individual. (Fala do Aluno E, do grupo focal);

Eu acho que a disponibilidade do profissional de estar te acompanhando deveria ser uma das exigências, porque eu noto que a minha supervisora do campo, ela tem o tempo da supervisão que é sagrado, é uma hora e ainda quando eu preciso tirar as minhas dúvidas ela está ali, discutindo comigo. (Fala do Aluno G, do grupo focal);

Eu acho que a supervisão ultrapassa a questão de ser supervisor e tem que possibilitar essa assessoria ao aluno: vamos buscar tal e tal, vamos juntos à biblioteca... Acho que isto se perdeu muito com a saída da supervisão individual, porque, com ela, o aluno tinha, de uma certa forma, essa assessoria que é super importante. Agora, quando ele vem para o grupo ele vai trazer coisas específicas do grupo. Mas não específicas do grupo de familiares de dependentes químicos ou de pessoas hospitalizadas, ou doentes terminais, por exemplo, são coisas muito específicas [...] (Fala do Assistente Social nº 02 do grupo focal).

A supervisão individual, até a década de 90, apresentava-se como estratégia imprescindível para o processo de formação, enquanto a supervisão grupal era considerada um instrumento complementar (BURIOLLA, 1995). As informações revelam, entretanto, que a supervisão individual se configura como parte desse processo, e a ênfase dada à supervisão é direcionada à dimensão coletiva e grupal. Analisar como esse **modo de operacionalização** vai se alterando requer entender também as alterações significativas do processo de supervisão a partir das DCs (1996). As Diretrizes foram elaboradas como uma resposta às novas exigências da formação profissional. Isso remete ao perfil do trabalhador de hoje, demandado por novas características técnicas e sociointelectivas, que exerce funções mais abstratas e intelectuais, implicando menos trabalho manual (KOIKE, 1999). E, mais importante que deter o conhecimento, é gerenciá-lo, é conduzi-lo à geração de novo conhecimento. Nesse sentido, precisa-se mais do que competências intelectuais, cognitivas e técnicas, necessita-se do desenvolvimento de competências comportamentais no âmbito das

capacidades organizativas, comunicativas e sociais, ativando a subjetividade do indivíduo como parte do processo de trabalho.

Desse modo, a operacionalização do processo de supervisão demonstrado anteriormente pelos docentes, cuja modalidade está mais voltada à dimensão do coletivo, revela a preocupação quanto à capacitação não somente do aluno, mas do processo como um todo. A frequência menor da supervisão individual está atrelada ao caráter politizante, crítico, reflexivo e de exercício de habilidades para trabalhar com grupos ou equipes interdisciplinares. Essa é uma competência não só exigida aos alunos de Serviço Social. Outro fator é a questão do tempo de trabalho, já discutido no capítulo anterior, ao se referirem as condições objetivas de trabalho do supervisor, em que agregue tempo e qualidade ao processo de supervisão. A supervisão grupal, como estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem, evidencia-se pelos sujeitos como espaço de construção de competência técnico-profissional, conforme exposto a seguir:

Eu acho que o próprio trabalho em grupo te ensina a dimensionar o teu trabalho dentro do grupo cada um trás o seu jeito, suas particularidades, sua posição, suas dificuldades... Então, acredito que este trabalho, assim em grupo, ajuda bastante o saber-fazer-bem. (Fala do Aluno F do Grupo Focal);

[...] e, quanto à supervisão de estágio, eu consegui pensar muitas vezes nas discussões, quando discutimos com as gurias na supervisão grupal, elas estavam trazendo relatos, quando a gente estava no campo ou em aula, poder usar isso depois na minha prática... Foi tão bom. [...] (Fala do Aluno E do grupo focal);

[...] a gente se capacita em grupo. É a abertura para o saber ouvir a crítica ou o elogio, eu acho que isto é o principal, porque é estar avaliando se avaliando, avaliando o seu trabalho, o teu processo acadêmico. E quando tu esta te avaliando e avaliando o outro, tem a crítica. (Fala do Aluno D do grupo focal);

[...] claro que, por mais que a supervisão individual trabalhe algumas questões, a de grupo dá uma competência para este aluno se posicionar mais. Eu vejo esta aluna hoje com muito mais habilidade e competência em discutir em equipe e se posicionar, de trabalhar, disputar um espaço dela enquanto equipe lá no trabalho que ela desenvolve, na enfermaria [...] Eu vejo ela com muito mais habilidades do que outras alunas que não tem esse processo contínuo de discussão, de discutir a minha prática. Essa habilidade de grupo a supervisão trouxe e é uma coisa muito antiga da nossa prática de ter essa dificuldade de se posicionar enquanto assistente social. Acho que esse lugar está sendo resgatado pela supervisão de grupo. (Fala do Assistente Social n° 05 do grupo Focal).

O espaço coletivo no processo de ensino-aprendizagem da supervisão é um indicador de fortalecimento da competência profissional. O ponto de partida dessa análise é o fato de que a competência inerente à ação está em constante construção social. E, nesse sentido, o aprendizado do trabalho profissional ganha potência pela interlocução grupal, em que os espaços de problematização são compartilhados. O melhor meio didático para construir competências é centrar a tarefa não só no grupo, mas também na relação deste com o seu objeto de conhecimento e na transformação desse conhecimento em respostas profissionais. Tais respostas estão diretamente relacionadas aos usuários, e isso não é algo que afeta só aos alunos, mas ao conjunto de elementos que compõem o processo, aos sujeitos e às instituições que estão implicados no processo de formação e trabalho profissional. A idéia de construção da competência também é mencionada pelas assistentes sociais como atribuição do profissional, porque a supervisão grupal é um **modo de operacionalização** que potencializa o processo, realizada na faculdade ou no campo de estágio, conforme é evidenciado a seguir:

É meu lugar também supervisionar mais o trabalho do aluno, esta é uma competência, porque isto está ligado mais ao meu trabalho, diretamente. Se ele desenvolveu alguns erros, alguns equivocados, isto está vinculado diretamente a minha prática. Isto também é um aprendizado, eu não sinto tanto esta diferença, esta dificuldade, esta ausência da supervisão individual. Acho que têm algumas coisas que a gente poderia fazer melhor. Eu penso que, ao mesmo tempo em que tem um certo abandono, também tem esse enriquecimento que é um espaço de discussão de grupo. Isto é uma competência que eles têm hoje, muito mais do que na minha época. [...] (Fala do Assistente Social nº 04 do grupo focal);

A questão do grupo na instituição e de outras experiências. Como a gente é um grupo grande de supervisores, cinco ou seis, temos às vezes, um número grande de alunos, de estagiários. E era um desejo da comissão que a gente pudesse fazer mensalmente, encontros dos supervisores com os alunos, para poder estar trabalhando teoricamente e poder estar tendo um retorno do processo de trabalho desse aluno. É uma integração do grupo todo, que dê certa forma, é também um pouco da missão institucional, da questão do ensino que é muito exigido lá no hospital. É também poder estar qualificando os nossos alunos [...] (Fala do Assistente Social nº 08 do grupo focal).

A partir dessa ótica, são destacadas a qualidade dos serviços prestados aos usuários e as respostas às expectativas institucionais. O processo grupal é evidenciado e desenvolve-se conforme as necessidades contextuais, formativas e institucionais, por isso, o sentido e a concepção de grupo que baseiam esta análise são de não mais considerá-lo como dicotômico em relação ao indivíduo (indivíduo sozinho *versus* indivíduo no grupo), mas, sim, como

condição necessária para conhecer as determinações sociais que agem sobre ele, bem como a ação transformadora da sociedade que ocorre quando há o agrupamento (LANE, 1994).

É nesse processo da dimensão coletiva de trabalho que o assistente social pode tornar-se disponível aos segmentos populares com os quais trabalha, pelos conhecimentos e informações adquiridos na formação profissional continuada. Os assistentes sociais, em sua maioria, ainda que reconheçam a importância do trabalho coletivo, não priorizam a realização de grupos com os usuários (VASCONCELOS, 1999), expressando-se, muitas vezes, na efetivação de reuniões catárticas, sobretudo por meio de aplicação de dinâmicas de grupo, que abarcam a vida das pessoas, sem que elas tenham consciência e controle do que está ocorrendo, caminhando na direção contrária aos interesses dos usuários. Conforme expresso no Código de Ética, artigo 7º, a inserção do profissional na organização garante ao assistente social, entre outras coisas, acesso às informações institucionais, pois são dados essenciais não só para a instituição, mas de grande importância e interesse às lutas sociais. Desse modo, a articulação entre formação e exercício profissional, tendo como solo na formação a competência profissional, precisa ser potencializada no processo de supervisão de estágio, nos espaços socioocupacionais. Para isso, concorrem os depoimentos analisados:

As competências e habilidades previstas nas três dimensões da profissão (teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa) na particularidade dos espaços sócio-ocupacionais em que o aluno está inserido (meios, estratégias, instrumentos referenciais técnicos, projetos de atuação, usuários, lutas e direitos sociais, entre outros) (Depoimento do Professor nº 8);

Capacidade para problematizar a realidade, tendo como referência categorias pertinentes ao seu objeto de conhecimento e de intervenção; capacidade de elaborar propostas de intervenção compatíveis às demandas dos usuários; capacidade de operar políticas sociais, de forma crítica (Depoimento do Professor nº 7);

[...] competências e habilidades exigidas para a realização do Serviço Social o que envolve o planejamento, a execução, a sistematização e a análise da prática realizada, que, dependendo do espaço profissional, onde o aluno está vivenciando o seu estágio, podem estar relacionados ao planejamento de políticas sociais, à gestão, ao contato direto com os usuários na educação social e/ou na viabilização de recursos, etc., como previsto nas competências e atribuições da Lei de Regulamentação da profissão (Depoimento do Professor nº 5);

[...] apreensão de competências e habilidades que possibilitem plasmar categorias de apreciação do real e atividades avaliativas que explicitem a análise do espaço institucional; as expressões particulares da questão social; a relação entre requisições institucionais e respostas técnico-políticas; a análise das políticas sociais referentes; o reconhecimento das redes existentes e necessárias (Depoimento do Professor nº 1).

As competências e as habilidades apresentadas estão relacionadas à particularidade dos espaços socioocupacionais, tendo como parâmetro a Lei de Regulamentação — Lei nº 8.662, artigo 4º — e as DCs (1996), que atrelam as competências e habilidades técnico-operativas à capacitação ético-política e teórico-metodológica como requisito fundamental para o exercício da atividade. As atividades apontadas aparecem na esfera das políticas sociais, expressas pelas habilidades de saber planejar, avaliar, implementar e executar. Também se evidenciam na esfera de planos, programas e projetos sociais e na de prestação de serviços no âmbito de benefícios e serviços sociais, as habilidades de elaborar, implementar, organizar, administrar, pesquisar, encaminhar, coordenar, assessorar. Verifica-se a predominância da habilidade de planejar, em que pesem os vínculos e compromissos estabelecidos pela categoria profissional com a qualidade dos serviços sociais. Destacam-se, também, na esfera da prestação de serviços no âmbito das relações sociais e dos indivíduos sociais, as **competências e habilidades** necessárias ao processo de supervisão de estágio no trecho a seguir:

Habilidades: trabalhar em equipe, comunicar-se e se relacionar com pessoas (colegas, assistentes sociais e demais profissionais que fazem parte da equipe técnica e da hierarquia da instituição) — saber ouvir, cooperar, discutir, lidar com conflitos, propor alternativas às limitações institucionais. Competências: teórica (estabelecer mediações entre a realidade (totalidade) e as situações singulares concretas presentes em seu campo de estágio) investigativa (realizar levantamentos, estudos e pesquisas) sistematizar e comunicar experiências técnica (processos de planejamento e avaliação de programas; leitura crítica das relações político-institucionais; manejo de instrumentos) (Depoimento do Professor nº 2).

O docente, ao apresentar as competências e habilidades, resgata os princípios das DCs, ao se referir ao estabelecimento de mediações entre totalidade e singularidade. Menciona ainda as habilidades técnico-operativas que fazem parte das atividades cotidianas do trabalho profissional, tendo como eixo norteador a investigação, a informação e o esclarecimento, visando à democratização das informações. Assim, para que haja articulação do processo de supervisão na efetivação da competência profissional, é necessário que esse processo não seja dissociado, conforme é evidenciado nos seguintes trechos:

[...] isto é difícil, eu tenho dificuldade de separar o que é meu: isto é meu e isto aqui tu vais ver com a tua supervisora de campo. Eu acho que isto tem que estar mais ligado e que o aluno acaba ficando também perdido. Isto é de quem? Não é de ninguém e na verdade é de todos ao mesmo tempo [...] (Fala do Assistente Social nº 02 do grupo focal);

Me parece que seja o grande desafio o que é do supervisor, pois, muitas vezes eles exigem competências que não são nossas. Para nós que viemos há algum tempo montando este nosso processo de estágio, [...] desde 1984, já passaram muitos estagiários, se reavalia continuamente, montamos todo o processo... A gente tem trabalhado um pouquinho sobre isso. Mas qual é a competência nossa como supervisor de campo e a gente tem descrito isso quando trabalha com eles, quando eles ingressam no estágio [...] (Fala do Assistente Social n° 08 do grupo focal);

Um dos grandes desafios da formação profissional tem sido a indissociabilidade do estágio com a supervisão acadêmica e profissional, enquanto um processo que assegure um compromisso coletivo entre supervisor de ensino, de campo e estagiário (Artigo n° 10).

O conteúdo das falas remete ao que é recomendado pela lógica curricular sobre a indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e a profissional na atividade de estágio, sendo também um dos desafios da formação profissional como processo que assegure um compromisso coletivo entre supervisor de ensino, de campo e estagiário. A separação entre as supervisões e a falta de clareza da competência atribuída ao supervisor são apontadas como elementos que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se, pois, fundamental a vinculação orgânica entre a unidade de ensino, o estagiário e o assistente social supervisor como parceiros e aliados para enfrentar a lógica institucional, na busca da articulação entre campos de estágio e universidade.

Como diz Tiago de Mello (1978, p. 12), “Quem sabe o que está buscando e onde quer chegar, encontra os caminhos certos e o jeito de caminhar”. Articular significa ligar, unir, juntar, formar cadeias entre partes distintas. Expressa um movimento coordenado por um determinado grupo social, o qual busca algo em comum. O processo de articulação resulta do momento conjuntural e das demandas sociais dele decorrentes, exercita discussões, polêmicas e contradições na coerência entre processo e produto. Foram muitas as articulações para a construção da competência profissional que embasa a formação em Serviço Social na qualificação do trabalho do assistente social. No material analisado, identificam-se três eixos articuladores, que dimensionam as conexões do processo de supervisão de estágio na efetivação da competência profissional: a **vinculação orgânica entre instituições**; a **inter-relação entre as disciplinas**, e a **interlocução com outras áreas e outros saberes**.

Ao concluir, reforça-se a concepção de supervisão de estágio evidenciada pelos sujeitos desta pesquisa, que é a de **espaço de mediações entre formação e exercício profissional e espaço afirmativo de formação**, alicerçada nas bases teóricas do projeto

profissional. Embora as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa que materializam a competência profissional, se constituam em direção hegemônica para a formação profissional, a produção intelectual e a organização política, ainda são necessárias articulações em relação à dimensão técnico-operativa propriamente dita, dimensão que sintetiza as demais na implementação de respostas profissionais diante das demandas sociais contemporâneas.

O PONTO DE CHEGADA É O MESMO DA PARTIDA: A PLATAFORMA DA SUPERVISÃO

A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai querer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir
São só dois lados da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro é também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
È a vida!
Milton Nascimento (2007)

No verão de 2007, inspirada pela canção de Milton Nascimento na plataforma dessa estação, deu-se largada à elaboração das linhas conclusivas. A hora da despedida é também a hora do encontro. O ponto de partida foi a supervisão de estágio em Serviço Social, e, nesse percurso, fui passando por lugares que já conhecia, lugares os quais pensava que conhecia e lugares que desconhecia. Chego com um novo conjunto de idéias sobre a supervisão, o que me fez entender que o ponto da partida é o mesmo da chegada, mas com aquele conjunto de idéias da partida, agora, transformado.

Olhar para os dois lados dessa viagem, como convida Milton Nascimento, é poder constatar que a supervisão de estágio tem suas raízes plantadas na formação em Serviço Social e, pela sua relação de reciprocidade, carrega suas contradições e superações, que se expressam diante das exigências e dos desafios contemporâneos à formação e ao exercício profissional. Ao retomar o objetivo central desta pesquisa, visualiza-se o seu alcance, evidenciando seu propósito, que é o de constituição do processo de supervisão no desenvolvimento da competência profissional.

Uma das possibilidades de efetivação da competência está na construção de processos educativos sistematizados e intencionais, integrados ao processo de trabalho do supervisor. Requer, ainda, a adesão de uma concepção de formação profissional como processo contínuo

de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, ou mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão contínua e coletiva do trabalho, de sua direção, de seus meios e fins, durante a carreira profissional. Revela também que a identidade profissional precisa ser construída no processo de formação para o enfrentamento dos desafios históricos lançados na atualidade, na medida em que seu compromisso com o conhecimento se vincula a igual compromisso com a construção da cidadania. Fica demarcada a necessária indissociabilidade entre as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa.

Sob a ótica dos sujeitos, a supervisão é um **espaço de mediações**, o qual se insere no processo de formação para o exercício profissional, definindo um escopo de possibilidades de apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade. O desafio é o deciframento daquilo que pulsa como expressões da questão social, o qual exige do trabalho profissional a construção de respostas consistentes, coerentes e conseqüentes. Trata-se de um processo complexo de mediações que supõe apreensão da realidade concreta da sociedade, da profissão, da universidade, dos acadêmicos, do processo de ensino-aprendizagem, dos campos de estágio e dos usuários. A supervisão também se constitui **como espaço afirmativo de formação**, na direção de garantia de um espaço efetivo de não-tutela e de autonomia, de acolhimento, de fruição, de referência, de criatividade, de ensino-aprendizagem, constituindo-se, desse modo, como aporte para o enfrentamento da realidade social.

Embora a supervisão de estágio seja uma atribuição privativa do assistente social, paradoxalmente, o material da pesquisa revela que nem sempre essa orientação é de conhecimento da categoria profissional. É identificada e reconhecida como mais uma atividade a ser desempenhada, caracterizando-se como sobretrabalho e não como atividade que compõe o cotidiano de trabalho desses profissionais. Para eles, constitui-se em uma tarefa que exige tempo, que está além das atividades cotidianas e do desejo em contribuir para a formação profissional. A condição objetiva de trabalho do supervisor também é apontada como facilitadora desse processo de hipersolicitação, reforçado pelo exíguo tempo disponibilizado para essa atividade, que separa o assistente social-supervisor do campo da finalidade do seu trabalho, levando a um esvaziamento de seu sentido, tornando-o ilegível para si próprio.

A indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e a de campo ou profissional, na atividade de estágio, ainda permanece como um desafio para manter o compromisso coletivo entre supervisor acadêmico, supervisor de campo e estagiário — o que foi designado como **tríade**. Desafios e compromissos também são atinentes às instituições às quais os diferentes profissionais estão vinculados. As referências a condições objetivas para a realização dessa atividade constituem-se em elementos significativos que podem servir de pistas explicativas para a falta de clareza e de reconhecimento, por parte de alguns assistentes sociais de campo, de que a supervisão de estágio é atribuição privativa e compõe o seu processo de trabalho. Trata-se, portanto, de parte integrante de ações que desenvolvem de forma legítima, em uma combinação de fazeres no âmbito do espaço socioocupacional ao qual estão circunscritos. É importante considerar outros fatores que corroboram para essa fragmentação, uma vez que o mesmo processo faz parte de espaços distintos: a universidade é vista como aquela que se volta para o ensino e a produção de conhecimentos, e as organizações e os campos de estágio, centrados na prestação de serviços. Essa dissociação, às vezes, velada, outras, explícita, tem provocado tensão, por atender a finalidades distintas e diferentes demandas. Essa busca exige criar condições para que essas contradições possam ser expostas e superadas articuladamente entre os diferentes espaços.

O modo de operacionalização apresentado pelos sujeitos é revelador da existência do processo de construção coletiva entre supervisores (acadêmico e de campo) e alunos, deixando transparecer que o trabalho desenvolvido pela ABEPSS já obteve resultados, embora tenha-se uma longa caminhada. Os recursos e as estratégias pedagógicas evidenciados configuram-se como trabalho contíguo, que se dá pelo plano de ensino, pelo projeto de trabalho, reuniões, encontros entre o assistente social de campo e o acadêmico, demonstrando a intenção de realização de trabalho conjunto e articulado entre supervisores e instituições, respondendo à consignação prevista pelas DCs (1996). São apontados como instrumentos de trabalho essenciais do supervisor o projeto político pedagógico do curso, os plano(s) de ensino da(s) disciplina(s), a Lei de Regulamentação da Profissão, o Código de Ética, a bibliografia básica para o entendimento da questão social, política social e processo de trabalho. Os supervisores de campo enfatizaram a relevância do plano de trabalho junto aos alunos, incluindo na sua organização: familiarização com a instituição, com os programas e projetos, com a política social, acompanhamento e fornecimento das produções atualizadas acerca das áreas de conhecimento e da instituição em que é realizado o estágio. Para os assistentes sociais, é necessário maior clareza quanto às competências do supervisor de

campo, apesar de não apresentarem dificuldades na identificação das atividades inerentes ao processo de supervisão.

Os procedimentos didáticos de operacionalização da supervisão de estágio apresentados remetem para a necessidade de valorizar, nesse processo, a supervisão individual e a grupal, como modos distintos, mas não excludentes, apesar de esta última ser mais evidenciada. Na supervisão grupal, é potencializado o exercício contínuo de processos como o de saber-ouvir, o trabalho em equipe, a exposição de críticas e o posicionamento diante delas, habilidades que são requeridas para o trabalho profissional. O grupo é apontado pelos docentes, discentes e assistentes sociais como um instrumento de expressivo potencial pedagógico, referendando que a construção de conhecimentos implica ação compartilhada. Essa metodologia também é utilizada nos campos de estágio pelos supervisores de campo, salientando seu potencial e produtividade, tendo em vista o número significativo de alunos que supervisionam.

No que diz respeito à direção teórico-técnica-política do processo de supervisão, esta pressupõe concepção, objetivos, estratégias pedagógicas e metodológicas, conhecimento das expressões da questão social e da realidade dos campos de estágio sob o seu acompanhamento, conhecimento dos saberes profissionais das áreas trabalhadas, incentivo à investigação a partir do estágio, articulação constante e programática entre os sujeitos do processo: alunos, professores, supervisores acadêmicos e de campo e a coordenação de estágio, bem como a interlocução com outras áreas e saberes.

A supervisão, ao articular formação e exercício profissional, contribui para a efetivação da competência profissional, ao dar visibilidade aos limites e desafios constantes no processo de formação, determinantes na articulação entre os três eixos: **vinculação orgânica entre instituições e sujeitos, inter-relação entre as disciplinas e a interlocução com outras áreas.**

- A **vinculação orgânica entre instituições e sujeitos** é aqui configurada pelo trabalho conjunto entre supervisores e alunos, pelas unidades de ensino, pelos campos de estágios e pelas entidades representativas da profissão, ABEPSS, CFESS/Cress e Enesso, para a qualificação do processo de formação. Para a efetivação de trabalhos conjuntos, é imprescindível que os sujeitos envolvidos

tenham uma sólida formação, a qual, sua forma e seu conteúdo compõem a mesma instância. Apesar dos esforços de aproximação entre profissionais do campo e supervisores pedagógicos, a questão central que se evidencia é ainda a insuficiente apropriação dos debates teóricos que demarcam o projeto ético-político profissional do Serviço Social brasileiro, do qual não poderiam tergiversar. Nessa perspectiva, é interessante observar que essas e outras questões já apontadas consistem de significativas limitações para a articulação entre as distintas dimensões que interferem na formação profissional e que se tornam entraves para a execução de propostas compatíveis com o projeto de formação. A adesão a eventos promovidos pela ABEPSS/CFESS/Cress, constitui-se em meios de capacitação e de participação política e organizativa que cria espaços de problematização para questões que compõem esse cotidiano, como, por exemplo, a exploração do estagiário como mão-de-obra barata, a falta de reconhecimento do trabalho do supervisor de campo pela instituição, dentre outros. É recomendada pelos sujeitos da pesquisa, para o exercício da supervisão, a permanente formação exigência necessária não só para o segmento de supervisores, mas vital para toda a categoria profissional. A ausência de capacitação não só compromete o processo de trabalho do profissional, como o estrangula, uma vez que, não estando capacitado e atualizado, não acompanha as construções coletivas da categoria profissional.

- Quanto à **inter-relação entre as disciplinas**, constata-se a ausência de base teórica definida a *priori* para a supervisão, os fundamentos são os mesmos do projeto profissional. Essas informações vão ao encontro da letra de Milton Nascimento, quando ele diz “Tem gente que vem e quer voltar”. Ao voltar à supervisão, constata-se que seu caráter processual é determinante para a compreensão de que não há um lugar para aprender o conteúdo sobre o ensino do trabalho profissional, ele é processual e acumulativo, sua construção é de todos os professores com o suporte do projeto pedagógico de cursos e da imbricada articulação entre os conteúdos teórico-práticos. Isso remete à lógica curricular que sustenta o tripé pelos núcleos de fundamentação da formação profissional na superação da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem. Contudo os achados do estudo revelam justamente a vulnerabilidade desses eixos. Contribui para isso o fato de que a supervisão acadêmica, na formação do assistente social, se institucionaliza no currículo do Serviço Social como disciplina constitutiva dos

núcleos de fundamentação do trabalho profissional, porém não há convergência entre professores, alunos e assistentes sociais sujeitos da pesquisa sobre **ser ou não ser** a supervisão uma disciplina. No entanto, é apontado que, como disciplina, a supervisão se diferencia das demais pela natureza de seu conteúdo, pela centralidade e efetivo acompanhamento do ensino do trabalho profissional, com incidência nos conteúdos da grade curricular, em sua integralidade. Tais perspectiva e singularidade exigem metodologia apropriada e flexibilidade na condução do processo, que se constitui para além da sala de aula, reafirmando o valor atribuído à experiência e ao conhecimento, sendo este último percebido pelos alunos como um patrimônio a serviço do usuário e não apenas um balizador de aprovação curricular.

- O terceiro eixo, **a interlocução com outras áreas**, potencializa, na supervisão, o convívio com equipes e com outros saberes que demarcam a interdisciplinaridade, traço marcante da formação profissional do assistente social. As demandas com as quais os estagiários se defrontam exigem conhecimentos e habilidades para atendimento cotidiano dos usuários e para participação em equipes. Entretanto essa participação exige clareza das bases teóricas que fundamentam a profissão, embora se evidenciem ainda fragilidades no exercício da atividade técnico-política. A efetivação da competência no processo de supervisão é pensada política, técnica e teoricamente, contudo ocorre uma fragilização da dimensão técnico-operativa em virtude da vulnerabilidade dos conteúdos teórico-metodológicos que a sustentam. A vulnerabilidade da dimensão teórico-metodológica também fica representada na dimensão técnico-operativa por ocasião da inserção do aluno no campo de estágio, exigindo capacitação dos docentes e dos alunos. A interdisciplinaridade constitui-se em um importante indicador de avaliação da formação profissional, trazendo subsídios sobre esse processo. A exigência de um trabalho envolvendo outras áreas de saber compromete o supervisor acadêmico e de campo quanto à clareza da direção social da profissão e à ampliação do foco de seu trabalho junto aos discentes. O aluno, ao responder às expectativas dos campos de estágios, acolhe a possibilidade de conhecer diferentes saberes e outros projetos profissionais. Isso revela que a supervisão como processo se constrói no momento em que é realizada, no encontro entre professor, supervisor e aluno e assistente social,

supervisor e aluno e vai se consolidando no compromisso coletivo de todos os envolvidos.

O reconhecimento de estratégias no processo de supervisão sintonizadas com os novos tempos, face aos novos fatores conjunturais e às questões postas pela dinâmica social, é a hora do encontro na última plataforma, e aventuro-me a tecer algumas sugestões:

- criação de fóruns de debates e de intercâmbio de natureza técnico-científico-pedagógica entre professores, supervisores acadêmicos e de campos;
- fortalecimento dos processos de planejamento, acompanhamento e de avaliação conjuntos entre a tríade aluno, supervisores acadêmico e de campo;
- planejamento conjunto entre universidade e campos de estágio das competências e atribuições dos supervisores de campo e acadêmico e dos alunos, tendo em vista uma política de estágio;
- criação de estratégias de sistematização das práticas desenvolvidas nos campos de estágio e nos processos contínuos de investigação sobre o processo de supervisão, caracterizada pela sua natureza múltipla e provisória, tendo como referência as produções dos eventos científicos da categoria profissional;
- continuidade do debate sobre o Código de Ética (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (nº 8.662/93) e as DCs (1996) junto aos assistentes sociais-supervisores de campo, buscando o fortalecimento e o aprimoramento do trabalho profissional;
- capacitação dos profissionais quanto aos conteúdos que englobam e sustentam o tripé dos núcleos de fundamentação da formação profissional;
- comprometimento das universidades com a formação continuada dos profissionais, visando consolidar o projeto ético-político.

E, assim, chegando e partindo na plataforma da supervisão, conforme que a supervisão de estágio em Serviço Social é uma construção social circunscrita ao contexto profissional que lhe confere sentido, instituindo-se em processo que pressupõe ver sobre, não no sentido de superioridade, não em termos de hierarquia, mas de modo perspectivado, incorporando a história, as contradições e as superações. Significa participar da totalidade, vendo o presente e projetando o futuro sob o ângulo abrangente das várias relações que abarcam o ato de ensinar e aprender, cuja tarefa principal é a de garantir, para além da unidade didática entre ensino e aprendizagem, o alcance teórico-metodológico e técnico-político da ação profissional. Constitui-se em instância que articula e dá visibilidade às inter-relações entre instituições, sujeitos e outras áreas e saberes e entre as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, as quais asseguram a competência profissional.

Assim, como diz a música de Milton Nascimento, “Tem gente que vem e quer voltar. Tem gente que vai querer ficar. Tem gente que veio só olhar”, prossigo querendo ficar, como docente e pesquisadora, mas empreendendo novas caminhadas na direção da materialização de uma concepção de ensino que contemple as diferentes dimensões do processo de formação do assistente social, marcadas pelo dinamismo sociohistórico do cotidiano da vida social, no qual se encontra circunscrita a supervisão de estágio. O desafio inicial persiste, e a experiência vivida reconstrói e anima para buscar uma constante atualização, não quero ficar apenas olhando a supervisão, por isso, **Pensar a supervisão de estágio em Serviço Social: ser ou não ser, eis a questão!**

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Nomes e temas da Filosofia contemporânea**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

ABRAMIDES, Maria Beatriz; CABRAL, Maria do Socorro Reis. **O novo sindicalismo e o Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

ABRAMIDES, Maria Beatriz. **O ensino do trabalho profissional**: O estágio no processo de formação profissional. São Paulo: ABEPSS, 2003. Relatório da Oficina da ABEPSS Sul II GESTÃO 2003-2004. Referente às unidades de ensino de Serviço Social do Estado de São Paulo e Mato Grosso do Sul.

ABREU, Marina Maciel. A questão pedagógica e a hegemonia das classes subalternas — aportes da análise gramsciana. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 51, 1996.

ABREU, Marina Maciel. Dimensão pedagógica do SS: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 79, 2004.

AGUIAR, Geraldo de. **Serviço Social e Filosofia**: das origens à Araxá. São Paulo: Cortez, 1982.

AGUINSKY, Beatriz Gershenson. **Eticidades discursivas do Serviço Social no campo jurídico**: gestos de leitura do cotidiano no claro-escuro da legalidade da moral. Porto Alegre: PUCRS, 2003. Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

ALBIEIRO, Célia Maria G. Ensinar e aprender: Desafios constantes na formação profissional em Serviço Social. In: VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. **Anais**. Brasília: ABEPSS, 2000.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ALMEIDA, Gláucia Elaine Silva de; MELO, Ana Inês Cardoso de. Interdisciplinaridade: possibilidades e desafios para o trabalho profissional. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**: o trabalho dos assistentes sociais e as políticas sociais. Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/NED-UnB, 2000. Módulo 04.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Políticas Sociais Especiais: Educação. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**, Brasília, CEAD/UnB/ABEPSS/CFESS, 2000. Módulo 03.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Desafios Contemporâneos para a formação profissional em Serviço Social. **O social em questão**, Revista do Programa de Mestrado em Serviço Social da PUCRIO, Rio de Janeiro, ano IV, v. 5, n. 5, 2000b.

ANDER-EGG, Ezequiel. Evolución de la metodología del Servicio Social: hacia una metodología integrada u hacia una metodología única? **Selecciones de Servicio Social**, Buenos Aires, ago/dec. 1971.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Dicionário de Trabajo Social**: Cadernos de trabajo social. 11. co-edição. Buenos Aires: ECRO-ILPH, 1974.

ANDER-EGG, Ezequiel. **El trabajo social como acción libertadora**. Buenos Aires: Humanitas/ECRO, 1976.

ANDER-EGG, Ezequiel et al. **Del ajuste a la transformación**: Apuntes para una história del trabajo social. Buenos Aires: ECRO, 1975.

ANDRADE, Carlos Drumond. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. Crise capitalista contemporânea e as transformações no mundo do trabalho. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**, Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999. Módulo 01.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Bontempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. O desenho multifacetado do trabalho hoje e sua nova morfologia. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, ano XXIII, n. 69, mar 2002.

ARAÚJO, Marlene Silveira. Supervisão em psicoterapia de crianças. In: MABILDE, Luis Carlos (org). **Supervisão em Psiquiatria e em Psicoterapia Analítica**. Teoria e técnica. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Trabalho-Educação e teoria pedagógica**. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final século. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL. Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 50, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL/Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social – ABESS/CEDEPSS. Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS** — Formação profissional: trajetos e desafios. São Paulo, Cortez, n. 7, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano 3, suplemento 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Memórias. Seminário Latino-Americano de Serviço Social. **Anais**. Porto Alegre: PUCRS, jul. 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. 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, 2004a.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Boletim Informativo**, Porto Alegre, ABEPSS, jul. 2004b.

BAPTISTA, Miriam Veras. A produção do conhecimento social contemporâneo e sua ênfase no serviço social. **Caderno ABESS**, São Paulo, Cortez, n. 5, 1992.

BAPTISTA, Miriam Veras. Questões que se colocam para a investigação na prática profissional. São Paulo: 1993. Mimeo.

BAPTISTA, Miriam Veras. Ação profissional no cotidiano. In: MARTINELLI, Lúcia; RODRIGUES; Maria Lúcia; MUCHAI; Salm Tannus. **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRILI, Heloisa S. de C. Uma atitude fenomenológica na supervisão em Serviço Social. **Revista da PUCRS**, Porto Alegre, Tomo XXVII, n. 105, mar. 1982.

BARROCO Maria Lúcia Silva. **Ética e Serviço Social: Fundamentos ontológicos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARROCO Maria Lúcia Silva. A inscrição da ética e dos direitos humanos no projeto ético político do SS. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 79, 2004.

BATISTONI, Rosângela. O estágio no processo de formação profissional. In: ABRAMIDES, Maria Beatriz. **O ensino do trabalho profissional: O estágio no processo de formação profissional**. São Paulo: ABEPSS, 2003. Relatório da Oficina da ABEPSS Sul II GESTÃO 2003-2004. Referente às unidades de ensino de Serviço Social do Estado de São Paulo e Mato Grosso do Sul.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASCH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

BOMBASSARO, Luis Carlos. **As fronteiras da Epistemologia: Como se produz o conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BOMBASSARO, Luis Carlos. **Ciência e mudança conceitual: Notas sobre a Epistemologia e História da Ciência**. Porto Alegre: EDIPURCS, 1995.

BOOTH, Ivete Ana Schmitz. Ciência, universidade e sociedade: uma relação complexa e delicada. **Ciência, Universidade e Sociedade**, Caxias do Sul, EDUCS, 1994.

BOOTH, Waine C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAZ, Marcelo Moraes. O Governo Lula e o projeto ético-político do Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 78, 2004.

BRASIL. Decreto Lei nº 87.497 de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo. Suprimindo a redação do artigo 1º, pela Lei nº 8.859/94. Brasília: 1982. Disponível em: <<http://www.eximiarh.com.br/redator/6520.doc>>. Acesso em: 25/03/06.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Sancionada, em 12 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Código de Ética Profissional. In: **Coletânea de Leis e Resoluções**. Assistente Social: ética e direitos. 4. ed. Rio de Janeiro: CRESS, 2004a.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Direitos Sociais e Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993. Brasília, DF, jun/dez 2000. In: **Coletânea de Leis e Resoluções**. Assistente Social: ética e direitos. 4. ed. Rio de Janeiro: CRESS, 2004b.

BRASIL. Lei nº 8.662 de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão do assistente social. In: **Coletânea de Leis e Resoluções**. Assistente Social: ética e direitos. 4. ed. Rio de Janeiro: CRESS, 2004c.

BRASIL. Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social In: **Coletânea de Leis e Resoluções**. Assistente Social: ética e direitos. 4. ed. Rio de Janeiro: CRESS, 2004d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC/INEP**. Disponível em: <www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 25/05/02.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC/INEP**. Disponível em: <www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 25/12/02.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC/INEP**. Disponível em: <www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 26/02/05.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC/INEP**. Disponível em: <www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 25/01/06.

BRITO, César Luis de Souza. **A transmissão do conhecimento psicanalítico através da supervisão**. Porto Alegre: PUCRS, 1999. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

BROWN, Dan. **O Código da Vinci**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

BRUGINSKI, Zenilda B. Proposta metodológica para supervisão em Serviço Social de Comunidade. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, ano V, n. 15, 1984.

BULLA, Leônia Capaverde (org). **As múltiplas formas de exclusão social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **Supervisão em Serviço Social**. O supervisor, sua relação e seus papéis. São Paulo: Cortez, 1994.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

CADERNOS ABESS. São Paulo: Cortez Editora, n. 3, 1995.

CADERNOS ABESS. São Paulo: Cortez Editora, n. 4, 1996.

CARDOSO, Franci Gomes. As novas diretrizes curriculares para a formação profissional do assistente social: principais polêmicas e desafios. **Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano I, n. 2, 2000.

CARDOSO, Franci Gomes; LOPES, Josefa Batista; ABREU, Marina Maciel. Avaliação institucional na universidade brasileira e os cursos de graduação em serviço social. **Cadernos ABEPSS**, Brasília, ano I, n. 2, 2000.

CARDOSO, Franci Gomes; MACIEL Marina. Mobilização social e práticas educativas. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. **Capacitação em Serviço Social e Política Social: o trabalho dos assistentes sociais e as políticas sociais**. Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/NED-UnB, 2000. Módulo 04.

CARDOSO, Myriam Limoeiro. Avaliação da universidade: legitimação e lógica mercantil. **Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano II, suplemento, 2001.

CARVALHO, Alba Maria Pinto. O projeto da formação profissional do assistente social na conjuntura brasileira. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 1, 1993.

CARVALHO, Alba Maria Pinto; BONETTI, Dilséia Adeodata; IAMAMOTO, Marilda Vilela. Projeto de Investigação: A formação profissional do assistente social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, ano V, n. 14, 1984.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. Indicações para uma agenda de debates sobre o ensino da prática a partir do novo currículo. **Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano I, n. 2, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHOS, Lucia. Aspectos éticos na formação de assistentes sociais. Trabalho apresentado na X Convenção da ABESS, 1960. **Supervisão em Serviço Social**, CBCISS, Rio de Janeiro, n. 46, 1972.

CASTRO, Cláudio de Moura. O ensino superior: uma demanda social. **Revista Veja**, São Paulo, Abril, n. 37, 2004.

CATTANI, Antonio David (org). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS sobre as Qualificações. Enseignement superior: um “changement sans réforme”. **Revista Formation Emploi**, Paris: Céreq. n. 79, 2002.

CENTRO LATINO-AMERICANO DE SERVIÇO SOCIAL – CELATS. **Serviço Social: Intervenção na realidade**. Petrópolis: Vozes, 1980.

CENTRO BRASILEIRO DE COOPERAÇÃO E INTERCÂMBIO DE SERVIÇOS SOCIAIS – CBCISS (Org). **Documento de Teresópolis**. 10 a 17 de janeiro de 1970. Metodologia do Serviço Social. II Seminário de Teorização. Rio de Janeiro, 2º ed. Aguiar, 1986.

CENTRO BRASILEIRO DE COOPERAÇÃO E INTERCÂMBIO DE SERVIÇOS SOCIAIS – CBCISS (Org). **Documento de Araxá**. 19 a 26 de março de 1967. I Seminário de Teorização do Serviço Social. Debates Sociais Rio de Janeiro, n. 4, maio 1967.

CENTRO BRASILEIRO DE COOPERAÇÃO E INTERCÂMBIO DE SERVIÇOS SOCIAIS – CBCISS (Org.). **Documento de Sumaré**. 20 a 24 de novembro de 1978. III Seminário de Teorização do Serviço Social. Rio de Janeiro, suplemento, n. 8, set. 1980.

CHAUI, Marilena de Souza. A Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélios. (org). **Universidade em ruína**: República dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHAUI, Marilena de Souza. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHAUI, Marilena de Souza. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHAUI, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. In: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DA ANPED. **Anais**. Poços de Caldas, 2003.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHAUI, Marilena de Souza. Identidade. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia Social**: o homem em movimento. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Serviço Social a caminho do século XXI: O protagonismo ético-político do conjunto CFESS/CRESS. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 50, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE ASSISTENTES SOCIAIS. Parecer Jurídico nº 012/98. **Supervisão direta**: Conceito, Abrangência e Alcance, 1998. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/>> Acesso em: out. 2006.

CONSELHO FEDERAL DE ASSISTENTES SOCIAIS. Atribuições privativas do(a) assistente social. **Em Questão**, Brasília, CFESS, fev. 2002.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL – CRESS 7ª Região-RJ. **Assistente social**: ética e direitos. Coletânea de Leis e Resoluções. Rio de Janeiro: Lidador, ago. 2004.

CONSTANTINO, Núncia Sontoro de. **Pesquisa histórica e análise de conteúdo**: uma questão de afinidades. Porto Alegre: PUCRS, [20--]. Mimeo.

CONTRERAS DOMINGO, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CORALINA, Cora. **Cantigo da Terra**. Disponível em: <www.kavorka.wordpress.com/2006/06/20/o-cantigo-da-terra>. Acesso em: 30/08/06.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame, mas útil, para escrever uma boa proposta de tese de dissertação. In: BIANCHETTI, Lucidio; MACHADO, Ana Maria (orgs). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

CORTIZO, Maria del Carmen; OLIVEIRA, Adriana Lucinda de. A economia solidária como espaço de politização. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, ano XXV, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos**: Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

COSTA, Newton Carneiro Afonso da. **Conhecimento científico**. São Paulo: Discursos, 1999.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico**: Nova fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DESALUNIERS, Julieta Beatriz Ramos (org). **Formação & Trabalho & Competência**: Questões atuais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

DICIONÁRIO DA LINGUA PORTUGUESA. São Paulo: Ática, 2001.

DI CARLO, Enrique. **Perspectivas en la conduccion de grupos**. Montevideo: Guillaumet, 1969.

DINIZ, Tânia Maria de Goddoi. As diretrizes curriculares na Região Sul II – São Paulo, Mato Grosso do Sul: Desafios de uma agenda política para a sua implantação. **Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano 3, 2002.

DOURADO, Eliziane Olina. Estágio Supervisionado: “O calcanhar de aquiles” da formação profissional. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. Trabalho e Projeto Ético Político Profissional. **Anais**. Goiânia, 1998.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vygotski. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n. 71, 2000a.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000b.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, n. 115, mar. 2002.

EDUCAÇÃO SUPERIOR. Disponível em: www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos. Acesso em: 26/02/05.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FACULDADES PORTO-ALEGRENSES – FAPA. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/php/home.php?img=0&apre=0>. Acesso em: 25/01/06.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Metodologia e ideologia do trabalho social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FALEIROS, Vicente de Paula. Aonde nos levam as diretrizes curriculares? **Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano I, n. 2, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula. Reconceituação do Serviço social no Brasil – Uma questão em movimento? **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 84, ano XXVI, 2005.

FERREIRA, Ivanete Boschetti. Implicações da Reforma do Ensino Superior para a formação do assistente social: desafios para a ABEPSS. **Temporalis**, Brasília: ABEPSS, ano I, n. 1, 2000.

FERREIRA, Ivanete Boschetti. O desenho das Diretrizes Curriculares e dificuldades na sua implementação. O ensino do trabalho profissional: Desafios para a afirmação das Diretrizes Curriculares e do projeto ético-político. **Temporalis**, Porto Alegre, ABEPSS, ano IV, n. 8, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: Da formação à ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FOULQUÉ, Paul. **Dictionnaire de la langue pedagogique**. Paris: Universitaires de France, 1971.

FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir da. **As funções da universidade**: O papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí. Ed. Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. Análise de uma fobia em um menino de 5 anos. In: **Edição Standart Brasileira das Obras Completas da Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, , 1970. v. 10.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito: In FRIGOTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

GADAMER, Hans George. **Verdade e método**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**: A dialética entre o afetivo e o cognitivo. 2. ed. São Paulo: Ática 1988.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998a.

GADOTTI, Moacir. História das idéias Pedagógicas. 6 ed. São Paulo: Ática 1998b.

GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo**. Qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILLI, Raquel. Desafios da prática ao novo currículo de serviço social. **Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano I, n. 2, 2000.

GIRARDI, Neuza Maria. **Autonomia da gestão escolar e as funções educacionais do Estado**. São Paulo: PUCSP, 1994. Dissertação (Mestrado). Programa de História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma psicologia da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAVE, Fátima. Trabalho, Desemprego e Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, ano XXIII, n. 69, 2002.

GRINBERG, León. **Supervisão psicanalítica**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

GUARESCHI, P. A técnica dos grupos focais como pesquisa qualitativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

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

GUERRA, Yolanda. A categoria instrumentalidade do Serviço Social no equipamento de “pseudos-problemas” da/na profissão. São Paulo, 1998. Mimeo.

GUERRA, Yolanda. Ensino da prática profissional no Serviço Social: Subsídios para uma reflexão. Diretrizes Curriculares: polêmicas e perspectivas. **Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano I, n. 2, 2000.

GUERRA, Yolanda. **O ensino da prática no novo currículo**: Elementos para o debate. Palestra proferida na Oficina Regional – Região Sul I, da ABEPSS, maio de 2002. Mimeo.

GUILLOIN, Roland. **Formation Continue et mutations de l'emploi**. L'Harmattan. Formation Emplo. Centro de Estudos e Pesquisas sobre as qualificações. Paris: Céreq, n. 77, 2002.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro (org). **Aspectos da Teoria do Cotidiano**: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HARNECKER, Marta. **Manual de Economia Política**: Lapidus e Ostrovitianov. São Paulo: Parma, 1978.

HARNECKER, Marta. **Tornar possível o impossível**: A esquerda no limiar do séc. XXI. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Traduzido por Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

HEGEL Georg Wilhem Friedrich. **Página Vida e Filosofia**. Disponível em: <www.cobra.pages.nom.br/fcp-hegel.htm>. Acesso em: 01/07/05.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos**: O breve século XX —1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPOLITE, Jean. **Introducción a la filosofía de la história de Hegel**. Traduzido por Alberto Drazul. Buenos Aires: Caldén, 1970.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Reflexões sobre o eixo fundamentos teóricos-metodológicos e históricos do Serviço Social no processo de implantação do currículo pleno. Documento elaborado para subsidiar as discussões nos seminários de estudo de Fundamentos em Serviço Social para implantação do Currículo na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994a. Mimeo.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**: Ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 1994b.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na contemporaneidade: os fundamentos teórico-metodológicos e técnico-operativos do trabalho profissional. **Cadernos Técnicos**: Metodologias e técnicas do Serviço Social, Brasília, Sesi-DN, n. 23, 1996.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas. CRESS-CE – Gestão 1996-1999. Fortaleza: Expressão, 1997.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: Trabalho e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O trabalho do assistente social frente às mudanças do padrão de acumulação e de regulação. Capacitação do padrão de acumulação e de regulação social.

Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**, Brasília, CEAD, 1999. Módulo 02.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Reforma do ensino superior e Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano I, n.1, 2000.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Atribuições Privativas do (a) Assistente Social. **Em questão**, Brasília, CFESS 2002.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 1982.

IBÂÑEZ, Jesús. **Como se realiza una investigación mediante grupos de discusión**. El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza, 1986.

IBÂÑEZ, Jesús. **Más allá de la sociología**: El grupo de discusión: Técnicas y crítica. 3. ed. Madrid: Siglo XXI, 1992.

JACOMETTI, Rita de Cássia. Faculdade de Serviço Social: significação da sua criação para Juiz de Fora. **Libertas**, Juiz de Fora, n. 1, 2001.

JACQUES, Maria da Graça. Identidade e trabalho. In: CATTANI, Antonio David. (org). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

JOAZEIRO, Edna Maria Goulart. **Estágio supervisionado, experiência e conhecimento**. Santo André: ESETEC, 2002.

KAMEYAMA, Nobuco. Concepção de teoria e metodologia. **Cadernos ABESS**, São Paulo, Cortez, n. 3, 1989.

KAMEYAMA, Nobuco. A trajetória da produção de conhecimentos em Serviço Social: avanços e tendências. **Cadernos ABESS**, São Paulo, Cortez, n. 8, 1998.

KISNERMANN, Natálio. **Temas de Serviço Social**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1976.

KISNERMANN, Natálio. **Serviço Social de grupo**: Uma resposta ao nosso tempo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

KISNERMANN, Natálio. **Sete estudos sobre Serviço Social**. Petrópolis: Vozes, 1979.

KOIKE, Maria Marieta. As novas exigências teóricas, metodológicas e operacionais da formação profissional na contemporaneidade. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**, Brasília, CEAD-UnB/ABEPSS/CFESS, 1999. Módulo 02.

KOIKE, Maria Marieta et al. Caracterização da área de Serviço Social, formação profissional: Trajetórias e desafios. **Cadernos ABESS**, São Paulo, Cortez, n. 7, 1997.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

KONNO, Cristiane Carla. O estágio supervisionado na formação do assistente social. In: IX Enpess. **Anais**. Porto Alegre: PUCRS, 2004. CD-ROM.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRUSE, Herman. Un Servicio Social comprometido con el desarrollo. Buenos Aires: Ecro, 1968.

KRUSE, Herman. **Filosofia del siglo XX y Servicio Social**. Buenos Aires: Libreria ECRO, 1970.

KUNZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortes, 1998.

KUNZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-Educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho**: Perspectiva de final de século. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Metodología de análisis de contenido**. Teoría y práctica. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós Comunicación, 1990.

LAFIN, Silvio Filipozzi. **Supervisão em grupo e Serviço Social em grupo**: Um novo enfoque. Porto Alegre: PUCRS, 1976. Trabalho apresentado ao concurso de Livre Docência. Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1983.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: Planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LANE, Silvia Maurer; CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia Social**: o homem em movimento. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga Neto, em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Plural, 1998.

LEFÉBRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Traduzido por Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. A supervisão de estágio em Serviço Social: Os caminhos dos discursos na formação profissional In: IX Enpess. **Anais**. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Diário de campo**. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; SCAVONI, Maria Lúcia. Supervisão em Serviço Social: A formação do olhar ampliado. In: MENDES, Jussara Maria da Rosa et al. (org). **Textos & Contextos**: Perspectivas da produção do conhecimento em Serviço Social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; FORESTI, Andréa Jaeger; MARQUES, Myriam Fonte. Experiência e conhecimento: o trabalho da tríade no estágio supervisionado em Serviço Social. In: SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE SERVIÇO SOCIAL. **Anais**. Porto Alegre: PUCRS, 2003.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ARRUDA, Marina Patrício. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: A experimentação do diário digital. In: MENDES, Jussara Maria da Rosa et al. (org). **Textos & contextos**: Perspectivas da produção do conhecimento em Serviço Social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; SILVEIRA, Esalba. Relatório avaliativo do processo didático pedagógico da disciplina de Estágio Curricular II. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista et al. Supervisão de estágios e formulação profissional: Montagem de um novo script, cenário e atores. In: IX CBASS, **Anais**. Fortaleza: 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Boris Alexis. **Contribuição à metodologia do Serviço Social**. Traduzido por Idel Yonne Grossi. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

LOJKINE, Jean. **Revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

LOPE, Andreu; ARTILES, Martin A. Las relaciones entre formacion y empelo: que formacion, para que empleo? In: RAMOS, Julieta Beatriz Ramos (org). **Formação & trabalho & competência: Questões Atuais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: Superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Técnicas de Ensino: Por que não?** São Paulo: Papirus, 1999.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1985.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: Sobre a categoria da particularidade**. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel**. Traduzido por Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MABILDE, Luis Carlos (org). **Supervisão em Psiquiatria e em Psicoterapia Analítica**. Teoria e técnica. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

MACHADO, Sergio Pinto. Objetivos e aspectos motivacionais. In: MABILDE, Luiz Carlos (org). **Supervisão em Psiquiatria e em Psicoterapia Analítica: Teoria e Técnica**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

MADEIREIRA, Amália. Diagnóstico dos campos de estágio de serviço social no Estado do Paraná: A prática acadêmica, o processo de supervisão e o papel do Conselho Regional na fiscalização do exercício profissional. In: V ENPESS. **Anais**. Rio de Janeiro: 1996.

MAGALHAES, Leila Vello. **A metodologia do Serviço Social na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1982.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise de discurso**. Campinas: Pontes Campinas, 1984.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARAZITA, Maria Beatriz. **A supervisão de estágio em Serviço Social: Relação teoria-prática**. Porto Alegre: PUCRS, 1999. Dissertação (Mestrado em Metodologia do Serviço Social). Faculdade de Serviço Social; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

MARKERT, Werner. Trabalho e comunicação: Reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

MARQUES, Maria Inês Barbosa. **A quem serve o Serviço Social?:** O “significado social” da profissão de acordo com Marilda Iamamoto. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1996. Mimeo.

MARTINATO, Fátima Jeanette. Conhecimento: Acesso e Acessibilidade. **CHRONOS**, Caxias do Sul, EDUCS, Universidade de Caxias do Sul, v. 27, n.1 e n.2, 1994.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Notas sobre mediações: Alguns elementos para sistematização da reflexão sobre o tema. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 43, ano IX, dez. 1993.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O ensino teórico-prático do Serviço Social: Demandas e alternativas. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 44, 1994a.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **O uso de abordagens qualitativas em serviço social:** Um instigante desafio. Programa de Estudos de Pós-graduados em Serviço Social. 2. ed. [s.l.]: Renovada, maio 1994b.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social:** identidade e alienação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo:** Estudo sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **O capital:** Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MATUÍ, Jiron. Cidadão e professor em Florestan Fernandes. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, Marilú Fontoura. Disciplina Práticas de Pesquisa, Faculdade de Educação: Apontamentos de sala de aula. Porto Alegre: PUCRS, 2003.

MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão escolar da ação exercida à ação repensada.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau:** Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1988. Coleção Educação Contemporânea.

MELLO, Tiago. **Poesia comprometida com a minha e a tua vida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MENDES, Jussara Maria Rosa. **O verso e o anverso de uma história**: O acidente e a morte no trabalho. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MENDES, Jussara Maria Rosa. Oficina Nacional da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Florianópolis, abril de 2004. **Temporalis**, Porto Alegre, n. 8, 2004.

MENDES, Jussara Maria Rosa; MIOTO, Regina; NOGUEIRA, Vera. A importância étipolítica do fortalecimento das associações organizativas da categoria profissional em cenários contemporâneos. In: RUIZ, Ana. **Búsquedas del trabajo social latinoamericano**: Urgencias, propuestas y posibilidades. Buenos Aires: Espacio, 2005.

MENDES, René. Requisitos para a competência no exercício das profissões que cuidam da saúde dos trabalhadores. In: FERREIRA FILHO, Mário (ed). **Saúde no trabalho**. São Paulo: Roca, 2000.

MESZÁROS, István. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1989.

MINAYO, Cecília. **Fase de análise ou tratamento do material**. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORAES, Roque. Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. In: GRILLO, Marlene Corroero; MEDEIROS, Marilú Fontoura de (orgs). **A construção metodológica**. Porto Alegre: EDIPCURS, 1998.

MOROSINI, Marília Costa. Docência. Ciência universitária e os desafios da realidade nacional In: BRASIL. Ministério da Educação. **Professor do ensino Superior**: Identidade, docência e formação. Brasília: MEC/INEP, 2001.

MOTA, Ana Elizabete (org). **A nova fábrica de consensos**. São Paulo: Cortez, 2000.

NACIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Travessia**. Disponível em <<http://milton-nascimento.letas.terra.com.br?letras/47425/>> Acesso em: 20 set. 2006.

NASCIMENTO, Milton. **Encontro das despedidas**. Disponível em <<http://milton-nascimento.letas.terra.com.br?letras/47425/>> Acesso em: 10 jan. 2007.

NETTO, José Paulo. Notas para a discussão da sistematização da prática e teoria em serviço social. **Cadernos ABESS – A metodologia no Serviço Social**, São Paulo, Cortez, n. 3, 1989.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós 64. São Paulo: Cortez, 1994.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. **Cadernos CEFESS, ABEPSS, CEAD, UnB**, São Paulo, Cortez, 01, 1999.

NETTO, José Paulo. A Reconceituação: ainda viva, 40 anos depois. In: ALAYÓN, Norberto (org). **Trabajo Social Latinoamericano: A 40 anos de la reconceptualización**. Buenos Aires: Espaço, 2005.

NETTO, José Paulo; FALEIROS, Vicente de Paula. Teoria, método e história na formação profissional. **Cadernos ABESS – O processo da formação profissional do Assistente Social**, São Paulo, Cortez, n. 1, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. Madrid: Alaienza, 1971.

NISBET, Robert. **La Formacion del Pensamiento Sociológico**. Buenos Aires: Amorortu, 1969.

NISBET, Robert. Conservadorismo e Sociologia. In: MARTINS, José de Souza. **Introdução crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec, 1980.

NISBET, Robert. **O conservadorismo**. Lisboa: Estampa, 1987.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Assistência técnica e supervisão de programas em Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 27, ano IX, out. 1988.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. **A formação do assistente social**: Convergências, controvérsia e desafios.. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina-Departamento de Serviço Social 2001. Mimeo.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. O estágio curricular como espaço de aprendizagem 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: Conselho Federal de Serviço Social CFESS, 2003.

OLIVA, M.H.B. A formação profissional – questões metodológicas e experiências de estágio. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, ano X, n. 31, 1989.

OLIVEIRA, Afonso Celso. **Genealogia**. Disponível em: <www.mauxhomepage.com/historia>. Acesso em: 30/10/06.

OLIVEIRA, Cêurio de. **Dicionário cartográfico**. 4. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

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

OLIVEIRA, João Batista Araújo; CASTRO, Cláudio de Moura (org). **Ensino fundamental & competitividade empresarial**: Uma proposta para ação do governo. São Paulo: Instituto Herbert Levy, 1993.

ORLANDI, Puttinelli Eni. **Análise de discurso**. Princípios e Procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

OSÓRIO, Cláudio Maria da Silva. Supervisão em clinica psiquiátrica. In: MABILDE, Luis Carlos (org). **Supervisão em Psiquiatria e em Psicoterapia Analítica**: Teoria e técnica. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

PASSINI, Elza Yasuko; ALMEIDA, Rosângela Doin de. **O espaço geográfico**: Ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1994.

PAVIANI, Jayme. O método e os modos básicos de conhecer. **Chronos**, Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, v. 26, n. 1 e n. 2, 1993.

PAVIANI, Jayme. Disciplinaridade e interdisciplinaridade. **Revista de Estudos Criminais**, Porto Alegre, PUCRS, ano 3, n. 12, 2003.

PAVIANI, Neires. Universidade: Agência de Conhecimento ou Agência de Emprego? **Chronos**, Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, v. 27, n.1 e 2 , 1994.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**: Convite à viagem. Traduzido por Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, Francis Edwards. **Termos filosóficos gregos**: Um léxico histórico. Traduzido por Beatriz Barbosa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1974.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das G Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PINTO, Rosa Maria Ferreiro. **Política Educacional e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1986.

PINTO, Rosa Maria Ferreiro. **Estágio e supervisão**: Um desafio teórico-prático do Serviço Social. São Paulo: PUCSP, 1997.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: As origens de nossa época. São Paulo: Campus, 2000.

POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de Filosofia**. Traduzido por João Cunha Andrade. 2. ed. São Paulo: Fulgor, 1963.

PONTES, Reinaldo Nobre. A propósito da categoria de mediação. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, ano X, n. 31, 1989.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

PONTES, Reinaldo Nobre. A categoria mediação em face do processo de intervenção do Serviço Social. Metodologias e técnicas do Serviço Social. **Cadernos Técnicos**, Brasília, Sesi-DN, n. 23. 1996.

PONTES, Reinaldo Nobre. Mediação: categoria fundamental para o trabalho do assistente social. Capacitação em Serviço Social e política social. **Cadernos CEFESS, ABEPSS, CEAD, UnB**, São Paulo, Cortez, módulo 04, 2000.

PRATES, Jane Cruz. Planejamento da Pesquisa Social. **Temporalis**, Porto Alegre, ABEPSS, ano 4, n. 7, jan-jun. 2004.

PROCOLI, Ângela. **Collection “Nouvelle études anthropologiques”**. L’Harmattan, 2002. Formation Emplo. Paris, Céreq, n. 77, 2002.

PRODUÇÃO de conhecimento e ensino superior. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17/11/06, 2006.

QUINTANA, Mario. **O mapa**. Disponível em: <www.releituras.com/mquintana>. Acesso em: 30/09/06.

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

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: Autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

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.

REIS, Marcelo Braz Moraes dos. **Notas sobre o Projeto ético-político do Serviço Social: Assistente Social: ética e direitos**. 4. ed. Rio de Janeiro, CRESS, 7ª região, 2004. Coletânea de Leis e Resoluções.

REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE, São Paulo, Cortez, ano V, n. 15, 1984.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RICHMOND, Mary E. **Diagnóstico Social**. Lisboa: Fundação Russell Sage, 1950.

RICO, Elizabeth de M. Considerações sobre a proposta de normatização do exercício da supervisão e credenciamento de instituições: Campos de estágio. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, ano VII, n. 24, 1984.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs). **Saberes e competências: o Uso de tais saberes na escola e na empresa**. São Paulo: Papyrus, 1997.

ROSA, Josué Guimarães. **Grande sertão veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

ROSO, Adriane. Grupos focais em Psicologia Social: da teoria à prática. **Psico: Revista Semestral-Instituto de Psicologia**, Porto Alegre, PUCRS, 1997.

ROSSO, Sadi Dal. Tempo de Trabalho. In: CATTANI, Antônio (org). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

SÁ, Jeanete L. Martins de. **Conhecimento e currículo em Serviço Social: Análise das contradições (1936-1975)**. São Paulo: Cortez, 1995.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

SALM, Cláudio. Novos requisitos educacionais do mercado de trabalho. In: OLIVEIRA, Marco Antônio (org). **Economia & Trabalho: Textos básicos**. Campinas: UNICAMP/IE, 1998.

SANT'ANA, Raquel Santos. O desafio da implantação do projeto ético-político do SS. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 62, 2000.

SANTOS, Boaventura Souza. O papel da produção de conhecimento na transformação social. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL O papel da sociedade civil nas novas pautas políticas. **Anais**. São Paulo: Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais, 2003.

SANTOS, Leila Lima. **Textos de Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SCHESTATSKY, Samuel Sidnei. As intervenções do supervisor. In: MABILDE, Luiz Carlos. **Supervisão em Psiquiatria e em Psicoterapia Analítica**. Teoria e técnica. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECCHIN, Antonio Carlos. **Todos os ventos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE SERVIÇO SOCIAL. 2003. **Anais**. Porto Alegre: PUCRS, 2003.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: As conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SERRA, Rose M.S. **Crise de materialidade no Serviço Social**: Repercussões no mercado profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e construção de cidadania: Desafios para a supervisão em novos tempos. **Revista do III Congresso do SINESP**, São Paulo, out.1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SETÚBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa em Serviço Social**: Utopia e realidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SETÚBAL, Aglair Alencar. Análise de conteúdo e suas implicações nos estudos de comunicação. In MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa**: Um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JR., João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil**: Reforma do Estado e mudança na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SHERIFF, Teresa. Serviço Social: Noción y metodología de la intervencion. **Hoy em el trabajo social**, Buenos Aires, ECRO, n. 18, jan-mar. 1971.

SHERIFF, Teresa et al. **Supervisión en trabajo Social**. Buenos Aires: ECRO, 1973.

SILVA, Ademir Alves da. A questão dos estágios e o mercado de trabalho. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 29, ano X, 1989.

SILVA, Ana Célia Bahia. Das diretrizes curriculares à construção dos projetos pedagógicos em cada instituição. **Cadernos ABESS**, São Paulo, Cortez, n. 8, 1998.

SILVA, Jose Fernando Siqueira da. Cinco observações sobre supervisão acadêmica em Serviço Social: O Serviço Social e a esfera pública no Brasil, o desafio de construir, afirmar e consolidar direitos. In: XI CBAS; III ENCONTRO DE NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL E SEGURIDADE. **Anais**. Fortaleza: CEFESS, ABEPSS-3ª região, ENESSO, 2004.

SILVA, Jose Fernando Siqueira da; CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. Desafios e possibilidades para o estágio supervisionado na formação profissional: A experiência desenvolvida na Faculdade de Serviço Social da UNISA-SP. In: X CBAS. **Anais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

SILVA, Maria Dulce. O estágio na formação profissional – elementos para a análise. In **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XV, n. 45, agosto 1994.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Configuração de um projeto profissional: As contribuições do CBCISS para o Serviço Social no Brasil. **Coleção Temas Sociais**, Rio Janeiro, ano XXVI, n. 241, 1994.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (coord). **O Serviço Social e o popular**: Resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Naura Syria Correa da. **Supervisão educacional**: Uma reflexão crítica. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs). **Nove olhares sobre a supervisão**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

SIMIONATO, Ivete. **Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social**. Temporalis, Brasília, ABEPSS, n. 8, jul-dez.2004.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: HADDAD, Sérgio et al. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOTO, Willian , Hector Gómez. A análise do discurso nas ciências sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, n. 9, 1998.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de Souza. **LDB e educação superior**: Estrutura e funcionamento. 2. ed. São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2001.

SOUZA, Rosenária Ferraz. **Carta da Assistente Social de Minas Gerais**. Belo Horizonte: CRESS 6ª Região, 2005.

TANGUY, Lucie. Formação: Uma Atividade em vias de definição? In: COSTER; PICHULT (orgs). **Traté de Sociologie du Travail**. Bélgica: de Boeck-W, 1994.

TANGUY, Lucie. Introdução. In: TANGUY, Lucie; FRANCOISE Ropé. **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

TANGUY, Lucie. Formação: Mudanças técnicas e recomposição dos saberes ensinados aos trabalhadores: dos discursos às práticas. In: DESALUNIERS, Julieta Beatriz Ramos (org). **Formação & Trabalho & Competência**: Questões atuais. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.

TARDIN, Maria Aparecida Cassab. Indicações para uma agenda de debates sobre o ensino da prática a partir do novo currículo. **Temporalis**, Niterói, ABEPSS, n. 2, 2002.

TERRASSOVICH, Eliana Marcos dos Santos. **A Disciplina de Supervisão em Serviço Social no Curso de Graduação em Serviço Social**: Subsídios para seu conteúdo programático. São Paulo: PUCSP, 1997. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977.

THALHEIMER, August. **Introdução ao materialismo dialético**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

TOLEDO, Laisa Regina Di Maio Campos. Considerações sobre a Supervisão em Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, ano V, n. 15, ago, 1984.

TONET, Ivo. Fundamentos filosóficos para nova proposta curricular do serviço social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 15, 1984.

TONON, Graciela; ROBLES, Claudio; MEZA, Miguel. **La Supervisión en Trabajo Social**: Una cuestión profesional y académica. Buenos Aires: Espacio, 2004.

TRINDADE, Rosa Lúcia Prédes. Desvendando as determinações sócio-históricas do instrumental técnico-operativo do Serviço Social na articulação entre demandas sociais e projetos profissionais. **Temporalis**, Brasília, ABEPSS, n. 4, dez. 2002.

TRINDADE, Rosa Lúcia Prédes et al. A formação profissional do assistente social na contemporaneidade: A Regional ABEPSS/ Nordeste no Debate. **Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano 3, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPel. Disponível em: <www.ufpel.tche.br/academia>. Acesso em: 25/01/06.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. Disponível em: <www.ufrgs.br/Graduação/Informacoes>. Acesso em 25/01/06.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL – ULBRA. Disponível em: <www.ulbra.br>. Acesso em: 25/01/06.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico: Elementos metodológicos para sua elaboração e realização. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, São Paulo, Libertad, v.1, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, São Paulo, Libertad, 1999.

VASCONCELOS, Ana Maria. Relação teoria e prática: o processo de assessoria/ consultoria e o Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XIX, n. 56, mar. 1998.

VASCONCELOS, Ana Maria; CALDEIRA, Alany Pinto. Serviço Social e estágio curricular. In: IX Enpess. **Anais**. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Serviço Social e interdisciplinaridade: O exemplo da saúde mental. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 54, jul. 1997.

VÁSQUES, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática**: Uma retrospectiva histórica. São Paulo: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos. Metodologia do ensino no contexto da organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (orgs). **Universidade futurante**: Produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997.

VIANA JUNIOR, Aurélio (org). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil – análise crítica e documentos inéditos**. Brasília: Rede Brasil, 1998.

VIEIRA, Balbina Ottoni. A História do Serviço Social – Contribuição à sua construção de sua teoria. Rio de Janeiro: Agir, 1976.

VIEIRA, Balbina Ottoni. **Serviço Social**: Processos e Técnicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

VIEIRA, Balbina Ottoni. Metodologia do Serviço Social - Contribuição para sua elaboração. Rio de Janeiro: Agir, 1978.

- VIEIRA, Balbina Ottoni. **Supervisão em Serviço Social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1979.
- VIEIRA, Balbina Ottoni. **Serviço Social – política e administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1980.
- VIEIRA, Balbina Ottoni. **Modelos de supervisão em Serviço Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1981.
- VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Estudos sobre a História do Comportamento – Símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WARDE, Mirian Jorge. Debates realizados no seminário “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”. In. HADDAD, Sergio; TOMMASINI, Livia de; WADE, Mirian Jorge (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- WILLIAMSON, Margaret. **Supervision en Servicio Social del Grupo**. 4. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1967.
- WILSON, Gertrudes; RYLAND, Gladis. **Prática do Serviço Social de Grupo**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional do SESC, 1957.
- WOLFF, Maria Palma. **Antologia de vidas e histórias na prisão: Emergência e injunção de controle social**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2005.
- YASBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano II, n. 3, jan-jun. 2001.
- YASBEK, Maria Carmelita et al. Projeto de Revisão Curricular da Faculdade de Serviço Social da PUC-SP. **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, Cortez, ano V, n. 14, abr. 1984.
- ZILLES, Urbano. **Teoria do Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- ZIMERMAN, David Epelbaum. Supervisão de Psicoterapia em situações especiais. In: MABILDE, Luis Carlos (org). **Supervisão em Psiquiatria e em Psicoterapia Analítica: Teoria e técnica**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

Apêndices

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO SERVIÇO SOCIAL

1. Qual é a sua concepção de supervisão de estágio?
2. Qual o eixo norteador do processo de supervisão?
3. Qual a base teórica de referência para o processo de supervisão?
4. Como você faz a supervisão de estágio?
5. Que competências e habilidades são desenvolvidas no processo de supervisão?
6. O que qualifica a supervisão?
7. Quais os recursos necessários para a operacionalização da supervisão?
8. Qual a finalidade do processo de supervisão?
9. O que não é supervisão?
10. Sob o seu ponto de vista: supervisão é disciplina, metodologia, é ...?
11. O que identifica e diferencia o processo de supervisão de outras disciplinas?

APÊNDICE B

MODELO DE CARTA-CONVITE ENVIADA PARA OS DOCENTES DO SERVIÇO SOCIAL

Porto Alegre, 1º de julho de 2005.

Prezado (a) colega:

É com satisfação que me reporto ao colega, para gentilmente solicitar sua colaboração na pesquisa que estou realizando para o doutorado no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, tendo como orientadora a professora Dra. Jussara Maria Rosa Mendes.

O objeto de estudo em questão é o processo de supervisão de estágio e faz parte da metodologia de pesquisa colher o depoimento de especialistas na nossa profissão. Na leitura do artigo “.....”, de sua autoria, registro o quanto ele contribui na construção do arcabouço teórico-metodológico, uma vez que a produção teórica sobre a supervisão é escassa.

Desse modo, solicito o especial favor de responder às questões, que estão em anexo, até o dia 30 de julho do corrente ano.

Na expectativa de concretizar-se o presente apoio, reafirmo meu elevado respeito e consideração.

Atenciosamente,

Alzira Maria Baptista Lewgoy
Doutoranda do Pós-Graduação em Serviço Social/PUCRS

Ilustríssimo(a) Senhor(a),

APÊNDICE C

MODELO DE CARTA-CONVITE ENVIADA PARA OS DISCENTES DO SERVIÇO SOCIAL

Porto Alegre, 1º de dezembro de 2005.

Prezado (a) aluno (a):

É com satisfação que me reporto a você, para gentilmente solicitar sua colaboração na pesquisa que estou realizando para o doutorado no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), tendo como orientadora a professora Doutora Jussara Maria Rosa Mendes.

O objeto de estudo em questão é o processo de supervisão de estágio em Serviço Social e faz parte da metodologia de pesquisa a coleta dos depoimentos de alunos que estejam realizando estágio curricular em Serviço Social

Aproveito a oportunidade, então, para convidá-lo a participar desta coleta através da técnica do Grupo Focal, que se realizará no dia 14 de dezembro do corrente, às 19 horas e 30 minutos na sala (a confirmar na secretaria do Serviço Social), no 3º andar do Prédio 15 da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, situada na Avenida Ipiranga nº 6.681.

Deste modo, solicito o especial favor de responder as perguntas que estão em anexo, para complementação dos dados cadastrais. As respectivas respostas poderão ser enviadas por *e-mail* ou entregues no dia 14.12.05.

Na expectativa de que possa vir a concretizar-se o presente apoio, reafirmo meu elevado respeito e consideração.

Atenciosamente,

Alzira Maria Baptista Lewgoy

Doutoranda do Pós-Graduação em Serviço Social (PUCRS)

Ao acadêmico (a).....

APÊNDICE D

MODELO DE CARTA-CONVITE ENVIADA PARA OS ASSISTENTES SOCIAIS

Porto Alegre, 2 de novembro de 2005.

Prezada (o) colega:

É com satisfação que me reporto ao colega, para gentilmente solicitar sua colaboração na pesquisa que estou realizando para o doutorado no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), tendo como orientadora a professora Doutora Jussara Maria Rosa Mendes.

O objeto de estudo em questão é o processo de supervisão de estágio em Serviço Social e faz parte da metodologia de pesquisa a coleta dos depoimentos das Assistentes Sociais-Supervisoras de Campo.

Aproveito a oportunidade, então, para convidá-la a participar desta coleta através da técnica do Grupo Focal, que se realizará no dia 28 de novembro do corrente, às 19 horas e 30 minutos na sala 309, no 3º andar do Prédio 15 da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, situada na Avenida Ipiranga nº 6681.

Deste modo, solicito o especial favor de responder as perguntas que estão em anexo, para complementação dos dados cadastrais. As respectivas respostas poderão ser enviadas por *e-mail* ou entregues no dia 28.11.05.

Na expectativa de que possa vir a concretizar-se o presente apoio, reafirmo meu elevado respeito e consideração.

Atenciosamente,

Alzira Maria Baptista Lewgoy
Doutoranda do Pós-Graduação em Serviço Social (PUCRS)

Ilustríssima Senhor (a)
Assistente Social da

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, declaro para os devidos fins que autorizo a utilização dos dados da minha entrevista em grupo, para a pesquisa sobre o processo de supervisão de estágio em Serviço Social, desenvolvida pela professora da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Alzira Maria Baptista Lewgoy, CRESS 1924, para que sejam usados integralmente ou em partes, a partir da presente data.

Fui informado(a) dos objetivos especificados e da metodologia de investigação propostos e estou disposto(a) a participar da pesquisa, permitindo aproveitamento das entrevistas e observações, comprometendo-me a responder aos questionamentos pertinentes. Todas as minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos a qualquer momento. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação em face dessas informações.

Fico ciente de que os dados colhidos terão caráter confidencial e só serão divulgadas informações gerais sobre os participantes da pesquisa, sem a identificação dos entrevistados ou observados.

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Entrevistado (a)

Pesquisadora

APÊNDICE F

TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DA PESQUISA: A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL

