

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

CLEUSIMAR CARDOSO ALVES ALMEIDA

AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO
DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL: a compreensão dos sujeitos

FRANCA/SP

2019

CLEUSIMAR CARDOSO ALVES ALMEIDA

**AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO
DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL: a compreensão dos sujeitos**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Doutor em Serviço Social. Linha de Pesquisa: Serviço Social: formação e prática profissional.

Orientadora: Prof^a. Dra. Adriana Giaqueto Jacinto.

FRANCA/SP

2019

A447t Almeida, Cleusimar Cardoso Alves
As tendências pedagógicas na supervisão de estágio do
Curso de Serviço Social: a compreensão dos sujeitos /
Cleusimar Cardoso Alves Almeida. -- Franca, 2019
263 p.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,
Franca
1. Supervisão de Estágio. 2. Serviço Social. 3. Função
Educativa. 4. Tendências Pedagógicas.

CLEUSIMAR CARDOSO ALVES ALMEIDA

**AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO DO CURSO
DE SERVIÇO SOCIAL: a compreensão dos sujeitos**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Doutor em Serviço Social. Linha de Pesquisa: Serviço Social: formação e prática profissional.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profa. Orientadora Dra. Adriana Giaqueto Jacinto

1ª Examinadora: _____

**Profa. Dra. Marina Maciel Abreu
Universidade Federal do Maranhão**

2ª Examinadora: _____

**Profa. Dra. Vanessa Tavares de Jesus Dias
Universidade Federal de Alfnas**

4ª Examinadora: _____

**Profa. Dra. Cirlene Ap. Hilário da Silva Oliveira
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca**

5ª Examinadora _____

**Profa. Dra. Fernanda Oliveira Sarreta
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca**

Franca, 13 de setembro de 2019.

Dedico esta tese a Jesus que é o caminho,
a verdade e a vida. Ao meu marido
Guilherme, aos meus pais Vera e
Cleidimar, a minha irmã Camilly e avós.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado fé, força, foco, sabedoria, paciência para início e conclusão do doutorado. Ao meu marido Guilherme agradeço pela motivação, companheirismo nas idas e vindas para Franca, nas noites sem dormir, com ele as viagens tornaram-se possíveis e agradáveis, gratidão pelo carinho, pelo amor, pela paciência, pela parceria, pela compreensão nas minhas ausências e ansiedades. Agradeço a minha mãe Vera pelo carinho, encorajamento, apoio e ao meu pai Cleidimar pelo estímulo. Obrigada por serem meus pais! Agradeço a minha irmã Camilly por fazer parte da minha vida, pelo olhar sincero e de ternura. Agradeço aos meus tios e primos, nas pessoas da Tia Valéria, Tio Sandro e Thalita pela participação em nossas vidas e exemplo de vida e luz. Agradeço ao Cristiano pela torcida. Pelos meus avós, agradeço pelo exemplo de vida, parceria, persistência e amor.

Foi uma honra e prazer conhecer, aprender, compartilhar troca de saberes, experiências de vida e profissional, com os queridos professores do doutorado e os meus lindos amigos de turma ingressantes 2016. Foram momentos e disciplinas que acrescentaram muito em meu conhecimento, fundamentais para minha tese, na maioria das aulas saía com gosto de quero mais, o ambiente educacional me alegra. Obrigada queridos, pelos momentos compartilhados e pelo aprendizado. Sou muito grata a minha querida orientadora Professora Adriana Giaqueto Jacinto, obrigada pela confiança, pela paciência, pelas riquíssimas orientações presenciais e a distância, pela doçura, pela dedicação, empenho, pelo apoio, por ser exemplo profissional e pessoal, agradeço ainda, pelas publicações que vieram e que virão. Obrigada pela condução no processo de desenvolvimento da tese.

Meus sinceros agradecimentos aos amigos que fiz na Universidade e que levarei para a vida, obrigada pela torcida e apoio na permanência e conclusão da tese. O curso de Serviço Social me representa!

Agradeço a reitora, pela autorização da pesquisa do doutorado. Gratidão a todos por terem respondido aos questionários e entrevistas de bom grado, foram fundamentais as contribuições de cada um de vocês para andamento e conclusão da minha pesquisa.

Agradeço também pelas riquíssimas contribuições das professoras que compuseram a banca de qualificação do doutorado (Prof^a Adriana, Prof^a. Cirlene e Prof^a. Vanessa), tais apontamentos foram muito importantes para condução e conclusão da tese. Desde já agradeço pela atenção, pelas contribuições e críticas construtivas dos professores avaliadores na banca de defesa da tese.

Gratidão também às amigas que fiz durante a minha infância, adolescência, na minha vida adulta, na minha trajetória acadêmica (graduação, mestrado, doutorado) e na trajetória profissional (nos locais onde trabalhei e trabalho). Sintam-se todos abraçados, agraciados. Gratidão a todos vocês que fazem parte da minha história e caminhada!

Carrego e carregarei em meu coração cada um de vocês. MUITÍSSIMO OBRIGADA!

Então Samuel pegou uma pedra e a ergueu
entre Mispá e Sem, e deu-lhe o nome de
Ebenézer, dizendo: “Até aqui o Senhor nos
ajudou”.

1 Samuel 7:12

“O Senhor é o meu pastor, nada me faltará”.
Salmo de Davi 23.1

ALMEIDA, Cleusimar Cardoso Alves. **As tendências pedagógicas na supervisão de estágio do Curso de Serviço Social: a compreensão dos sujeitos**. 2019. 263f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

RESUMO

A supervisão de estágio é fundamental na formação do assistente social, faz parte do processo de ensino-aprendizagem, trata-se de um espaço educativo que congrega as experiências dos estagiários, o próprio trabalho do assistente social e as questões institucionais. Esse momento oportuniza a formação profissional e a vivência da práxis. Neste sentido, o trabalho dos assistentes sociais, inclusive na supervisão de estágio, é permeado por tendência(s) pedagógica(s). A função pedagógica está relacionada à maneira de agir e pensar dos sujeitos nos processos de trabalho e nos vínculos que se estabelecem com as classes sociais. A tese propõe analisar as tendências pedagógicas presentes no processo de supervisão de estágio na perspectiva dos supervisores de campo, supervisores acadêmicos, docentes e estagiários do curso de Serviço Social de uma Universidade Privada de Minas Gerais. Partimos das concepções de Abreu (2016) que traz os perfis pedagógicos da “ajuda”, “participação” e “emancipação”, e refletimos sobre as mesmas em duas grandes tendências: “neoconservadora” que engloba o “perfil da ajuda” e da “participação”; e a perspectiva da tendência da “emancipação”. Foram utilizados os tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo, com abordagem qualitativa. O universo de investigação foi constituído dos campos de estágio de Serviço Social vinculados à IES (Instituição de Ensino Superior) e à própria Universidade. A pesquisa de campo foi realizada através de observação participante, questionário com assistentes sociais supervisores de campo, supervisores acadêmicos, docentes, estagiários do curso de Serviço Social da Universidade Privada. Também foram realizadas entrevistas com os estagiários. Tais dados foram analisados pelo materialismo histórico-dialético. A pesquisa apresenta contribuições teóricas e sociais, pois tanto tende a trazer informações que podem vir a subsidiar reflexões que permitam desenhar estratégias de ação, bem como para uma leitura crítica sobre o trabalho educativo na supervisão de estágio, possibilitando a discussão sobre o tema, no sentido de dar visibilidade às potencialidades e aos desafios do profissional de Serviço Social frente à função educativa na supervisão de estágio. Constatou-se que os Assistentes Sociais supervisores de campo, supervisores acadêmicos e estagiários percebem a função educativa na prática profissional nas supervisões de estágio, estando presentes perfis pedagógicos na tendência “emancipatória”. Por outro lado, também aparecem práticas expressas pela perspectiva “neoconservadora” no interior e exterior da profissão e da supervisão de estágio. Diante disso, é importante uma constante atitude crítica, reflexiva, consciente para o enfrentamento do neoconservadorismo, de seus valores e expressões e estar em vigília, autocrítica e resistência em prol dos direitos humanos e por uma educação na perspectiva da emancipação humana.

Palavras-Chave: Supervisão de Estágio. Serviço Social. Função Educativa. Tendência da Emancipação. Tendência Neoconservadora.

ALMEIDA, Cleusimar Cardoso Alves. **The pedagogical trends in the internship supervision of the Social Work Course**: the understanding of the subjects. 2019. 263f. Thesis (Doctorate in Social Work) - Faculty of Human and Social Sciences, Paulista State University "Julio de Mesquita Filho", Franca, 2019.

ABSTRACT

Internship supervision is fundamental in the social worker's training, it is part of the teaching-learning process, it is an educational space that brings together the trainees' experiences, the social worker's own work and institutional issues. This moment provides the opportunity for professional training and the experience of praxis. In this sense, the work of social workers, including internship supervision, is permeated by pedagogical tendency (s). The pedagogical function is related to the subject's way of acting and thinking about the work processes and in the bonds that are established with the social classes. This thesis proposes to analyze the pedagogical trends present in the internship supervision process from the perspective of field supervisors, academic supervisors, teachers and interns of the Social Work Course of a private university from Minas Gerais –. We started from the Abreu's conceptions (2016) that brings the pedagogical profiles of "aid", "participation" and "emancipation", and we reflect on them in two major trends: "neoconservative" that encompasses the "profile of aid" and "participation"; and the perspective of the "emancipation" tendency. The research types used were: bibliographic, documentary and field, with qualitative approach. The research universe was consisted in the internship fields of Social Work linked to the HEI (Higher Education Institutions) and the University itself. The field research was conducted through participant's observation, questionnaire with social workers field supervisors, academic supervisors, faculty, and interns of the Social Work course at the private university. Interviews were also conducted with the trainees. Such data were analyzed by dialectical historical materialism. The research presents theoretical and social contributions, as it tends to bring information that may support reflections that allow the design of action strategies, as well as for a critical reading about the educational work in the internship supervision, allowing the discussion about the theme, in the sense of giving visibility to the potential and challenges of the Social Work professional facing the educational Function in the internship supervision. It was found that the Social Assistants field supervisors, academic supervisors and interns realize the educational Function in professional practice in internship supervisions, being present pedagogical profiles in the "emancipatory" tendency. On the other hand, there are also practices expressed by the "neoconservative" perspective within and outside the profession and internship supervision. Given this, it is important a constant critical, reflective and conscious attitude towards the confrontation of neoconservatism, its values and expressions and the vigilance, self-criticism and resistance for human rights and for an education in the perspective of human emancipation.

Keywords: Internship Supervision. Social Service. Educational Function. Emancipation Trend. Neoconservative Tendency.

ALMEIDA, Cleusimar Cardoso Alves. **Las tendencias pedagógicas en la supervisión de pasantías del Curso de Trabajo Social**: la comprensión de las asignaturas. 2019, 263f. Tesis (Doctorado en Trabajo Social) - Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Estatal Paulista "Julio de Mesquita Filho", Franca, 2019.

RESUMEN

La supervisión de pasantías es fundamental en la formación del trabajador social, es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un espacio educativo que reúne las experiencias de los alumnos, el trabajo propio del trabajador social y los problemas institucionales. Este momento brinda la oportunidad de capacitación profesional y la experiencia de la praxis. En este sentido, el trabajo de los trabajadores sociales, incluida la supervisión de pasantías, está impregnado de tendencias pedagógicas. La función pedagógica está relacionada con la forma de actuar y pensar de los sujetos en los procesos de trabajo y en los vínculos que se establecen con las clases sociales. La tesis propone analizar las tendencias pedagógicas presentes en el proceso de supervisión de pasantías desde la perspectiva de supervisores de campo, supervisores académicos, docentes y pasantes del curso de Trabajo Social de una Universidad Privada de Minas Gerais. Partimos de las concepciones de Abreu (2016) que trae los perfiles pedagógicos de "ayuda", "participación" y "emancipación", y reflexionamos sobre ellos en dos tendencias principales: "neoconservador" que abarca el "perfil de ayuda" y "participación"; y la perspectiva de la tendencia a la "emancipación". Los tipos de investigación fueron: bibliográfica, documental y de campo, con enfoque cualitativo. El universo de la investigación estuvo constituido por los campos de pasantías de Trabajo Social vinculados con el IES y la propia Universidad. La investigación de campo se realizó a través de observación participante, cuestionario con supervisores de campo de trabajadores sociales, supervisores académicos, profesores, pasantes del curso de Trabajo Social de la Universidad Privada. También se realizaron entrevistas con los alumnos. Dichos datos fueron analizados por el materialismo histórico dialéctico. La investigación presenta contribuciones teóricas y sociales, ya que tiende a aportar información que puede apoyar reflexiones que permiten el diseño de estrategias de acción, así como una lectura crítica sobre el trabajo educativo en la supervisión de las prácticas, permitiendo la discusión sobre el tema, en el sentido de dar visibilidad al potencial y los desafíos del profesional de Trabajo Social que enfrenta la función educativa en la supervisión de pasantías. Se encontró que los supervisores de campo de los asistentes sociales, los supervisores académicos y los pasantes perciben la función educativa en la práctica profesional en las supervisiones de pasantías, estando presentes los perfiles pedagógicos en la tendencia "emancipadora". Por otro lado, también hay prácticas expresadas por la perspectiva "neoconservadora" dentro y fuera de la profesión y la supervisión de pasantías. En vista de esto, es importante una actitud constante crítica, reflexiva y consciente hacia la confrontación del neoconservadurismo, sus valores y expresiones y la vigilancia, autocrítica y resistencia por los derechos humanos y por una educación en la perspectiva de la emancipación humana.

Palabras clave: Supervisión de Pasantías. Servicio Social. Función Educativa. Tendencia de Emancipación. Tendencia Neoconservadora.

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CA's e DA's	Centros Acadêmicos e Diretórios Acadêmicos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
D1, D2, D3, D4	Docentes respondentes da pesquisa de campo
E 1, E2, ..., E17	Estudantes-Estagiários participantes da pesquisa de campo
EAD	Ensino à Distância
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
n.	Número da Amostra dos participantes da pesquisa de campo
ONG	Organização Não Governamental
PBF	Programa Bolsa Família
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNE	Política Nacional de Estágio
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SA1, SA2, SA3	Supervisor acadêmico, respondentes da pesquisa
SC1, SC2,,SC11	Supervisores de campo, respondentes da pesquisa
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UNESP	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Processo de Categorização das Análises.....	33
Quadro 2	Evolução Histórica da Supervisão em Serviço Social	91
Quadro 3	Síntese das concepções de estágio na Universidade Pesquisada.....	125
Quadro 4	Síntese das características dos perfis pedagógicos.....	150
Quadro 5	Características do Neoconservadorismo.....	161
Quadro 6	Categorias de Análises: Neoconservadorismo e Tendência à Emancipação	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Panorama da formação acadêmica nas Instituições de Ensino Superior das supervisoras de campo.....	137
-----------------	---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL E A DIMENSÃO EDUCATIVA.....	37
1.1 Categoria Trabalho: constituição do ser social.....	37
1.2 Modo de Produção Capitalista e a gênese da questão social.....	41
1.2.1 A proteção social no Brasil e as refrações da questão social.....	49
1.3 A dimensão educativa no trabalho social e a educação em Gramsci.....	56
1.4 O Trabalho do Assistente Social como prática educativa.....	64
CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL, ESTÁGIO E SUPERVISÃO.....	75
2.1 Marcos da formação em Serviço Social, Diretrizes curriculares e Estágio.....	75
2.2 Supervisão de estágio em Serviço Social: concepções, papéis, ação do supervisor, produção bibliográfica.....	83
2.3 A função educativa no trabalho do Assistente Social na supervisão de estágio.....	99
2.4 Atribuições e competências dos sujeitos envolvidos no processo de estágio: supervisor acadêmico, supervisor de campo, aluno-estagiário.....	109
CAPÍTULO 3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA DE MINAS GERAIS	114
3.1 A Universidade Pesquisada.....	114
3.2 O Curso de Serviço Social da Universidade Pesquisada: fundação, matriz curricular e projeto pedagógico	115
3.3 Trajetória histórica da supervisão de estágio no Curso de Serviço Social: concepção expressa na documentação interna da Universidade....	119
3.4 Perfil sociodemográfico dos estagiários, docentes, supervisores acadêmicos, assistentes sociais supervisores de campo do Curso de Serviço Social da Universidade Pesquisada.....	129

CAPÍTULO 4 PERFIS PEDAGÓGICOS, AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NEOCONSERVADORAS E NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO.....	139
4.1 Serviço Social e Perfis pedagógicos: ajuda, participação e emancipação na concepção de Marina Maciel Abreu.....	139
4.2 As Tendências Pedagógicas Neoconservadoras e na Perspectiva da Emancipação.....	151
4.3 As Tendências Pedagógicas e a função educativa presentes no processo de Supervisão de Estágio na Universidade Privada de Minas Gerais na compreensão dos sujeitos.....	169
4.3.1 A percepção dos supervisores de campo, supervisores acadêmicos, estagiários em relação a função educativa no processo de estágio supervisionado do curso de Serviço Social da Universidade Privada de Minas Gerais	172
4.3.2 Tendências Pedagógicas na Supervisão de Estágio na compreensão dos estagiários, supervisores de campo, acadêmicos e docentes do curso de Serviço Social da Universidade Privada de Minas Gerais	181
4.4 Potencialidades, facilidades e desafios enfrentados pelos Assistentes Sociais na supervisão de estágio da Universidade Privada de Minas Gerais Pesquisada.....	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
REFERÊNCIAS.....	236
APÊNDICE.....	249
Apêndice A- Questionário Supervisores De Campo.....	249
Apêndice B- Questionário Alunos –Estagiários.....	250
Apêndice C- Questionário Supervisor Acadêmico.....	254
Apêndice D- Questionário Docentes.....	255
Apêndice E – Questionário Supervisores de Campo.....	256
Apêndice F - Questionário Supervisores Acadêmicos.....	257
Apêndice G- Entrevista Estudantes.....	258
Apêndice H- Questionário Docentes.....	259

Apêndice I – Critérios e Roteiro da Técnica de Recolha de Dados - Observação Participante.....	260
ANEXOS.....	261
ANEXO A- Comprovante de Aprovação do Comité de Ética da UNESP.....	261

INTRODUÇÃO

O curso de graduação em Serviço Social forma profissionais Assistentes Sociais, possui como obrigatoriedade o estágio supervisionado ou supervisão de estágio. O estágio é uma temática relevante e no Serviço Social, com uma singular compreensão, é importante devido à natureza interventiva da profissão. O estudante tem contato com a realidade social e o estágio é central no processo de formação profissional.

Como sujeitos desse processo têm-se os discentes estagiários, os supervisores de campo, supervisores acadêmicos e docentes. No estágio, pressupõe-se a supervisão sistemática direta feita pelo supervisor de campo e supervisor acadêmico (ABEPSS, 2013).

Os supervisores de campo e acadêmico devem ser assistentes sociais e desenvolvem um trabalho educativo. Buriolla (2011, p. 166) diz que um dos papéis dos supervisores é o de educador “[...] o desempenho do papel do educador faz com que o supervisor oriente e acompanhe todo o processo educativo junto com o estagiário desde o seu início”. A autora ainda diz que o supervisor deve estar atento e informado a respeito da realidade, como um todo, com conexões e articulações, capacitando-se e refletindo sobre sua prática profissional, incluindo a de Supervisão.

O supervisor desenvolve um trabalho eminentemente educativo por meio do exercício das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, as quais são efetivadas no estágio, conforme aponta Giaqueto (2013). Por meio do estágio é traçado o perfil profissional do acadêmico e viabilizado o exercício e vivência da práxis. Supervisor e supervisionado ajudam a definir e instrumentalizar a proposta para o campo específico da prática.

Neste sentido, a supervisão é vista como um processo educativo, onde supervisores e supervisionados devem possuir uma relação horizontal, buscando um diálogo conscientizador, uma consciência crítica, oportunidades de reflexão sobre os modos de agir para atender as necessidades dos usuários. A supervisão de estágio, uma das atribuições privativas do Assistente Social, requer conhecimentos especializados e constante preparo profissional para que seja possível desenvolver uma postura investigativa e reflexiva.

Posto isto, a supervisão de estágio é o processo pedagógico de ensino-aprendizado, desenvolvendo o acompanhamento da prática cotidiana do discente estagiário, pautado no Projeto Ético-Político do Serviço Social, consubstanciado no seu Código de Ética Profissional (1993), na Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662/1993, nas Diretrizes Curriculares de 1996.

É importante dizer também que esse processo pedagógico de ensino-aprendizagem no curso de Serviço Social deve contemplar um Projeto Político Pedagógico que integre os espaços de aprendizagem, de forma que os diferentes saberes possam ser articulados: supervisores de campo, supervisores acadêmicos, docentes e discentes participam deste processo de aprendizagem, com distintos papéis, no entanto, no mesmo nível de responsabilidade em relação à formação profissional do assistente social (GIAQUETO, 2015).

Destarte, a função pedagógica se desenvolve no marco das práticas educativas, que estão presentes na formação acadêmica do Curso de Serviço Social, na supervisão de estágio e no exercício profissional. Conforme Abreu (2016, p. 21), a função pedagógica, basicamente, é determinada pelos “vínculos que a profissão estabelece com as classes sociais e se materializa, fundamentalmente, por meio dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nos processos da prática”.

Neste sentido, a função pedagógica do Assistente Social também se desenvolve no marco das práticas educativas formadoras da cultura, que na perspectiva gramsciana representa a relação entre a racionalização da produção e do trabalho e a formação de uma ordem intelectual e moral, sob a hegemonia de uma classe, consubstanciando o princípio educativo, reelaborado por Gramsci na direção da constituição de um amplo processo de superação da racionalidade capitalista pelas classes subalternas¹ e instauração de uma nova sociabilidade, caracterizando cultura como as atividades formadoras de um modo de pensar, sentir e agir (ABREU; CARDOSO, 2009).

¹ Segundo Simionatto (2009), as classes subalternas são todos os segmentos da sociedade capitalista que não possuem os meios de produção e estão sob o domínio econômico político e ideológico das classes que representam o capital financeiro. Mas no pensamento gramsciano, tratar da subalternidade exige recuperar os processos de dominação presentes na sociedade, a superação da condição de subalternidade requer a elaboração de uma concepção de mundo crítica e coerente, necessária para suplantar o senso comum e tornar as classes subalternas capazes de produzir um enfrentamento do poder hegemônico.

Logo, a prática educativa ou o trabalho socioeducativo dos assistentes sociais e, por conseguinte, o processo de supervisão de estágio, são permeados por função e tendência pedagógica.

Esta pesquisa tem como **objeto de estudo** as tendências pedagógicas presentes no processo da supervisão de estágio do Curso de Serviço Social de uma Universidade Privada de Minas Gerais.

Desde o início da profissão no país até a contemporaneidade, no trabalho dos assistentes sociais podem ser encontrados três perfis pedagógicos, segundo estudos de Abreu (2016): perfil da “pedagogia da ajuda”, da “participação” e da “perspectiva da emancipação”. A prática, de acordo com tais perfis, interfere “na reprodução física e subjetiva” (ABREU, 2016, p. 22) de segmentos da classe trabalhadora e na prática profissional do Serviço Social e, por conseguinte, na supervisão de estágio.

Em específico, as ações socioeducativas na perspectiva emancipatória estão em consonância com os princípios do Projeto Ético-Político do Assistente Social. Para que a dimensão educativa emancipatória se materialize Oliveira e Elias (2005) consideram quatro características fundamentais: informativas, reflexivas, participativas e organizativas - essas características carregam várias questões que demonstram a complexidade de relações que compõem a prática educativa do Serviço Social e, portanto, do processo de supervisão em Serviço Social.

O estágio supervisionado ou supervisão de estágio vêm enfrentando desafios, tais como rebatimentos da organização do mundo do trabalho, através da precarização das condições de emprego dos profissionais, sejam eles supervisores de campo ou acadêmicos, enfraquecendo a dimensão pedagógica da supervisão e acirrando a dimensão controladora, gerencial, administrativa e burocrática (PORTES; TORRES, 2013).

Neste contexto, a relação entre supervisor e estagiário pode assumir variadas características, tais como autoritarismo, competição, cooperação, dialogicidade, troca de saberes, etc.

Mediante um cenário de agravamento das expressões da questão social, redução de transferência de recursos públicos financeiros para as políticas públicas, instrumentalização e mercantilização da educação, produtivismo; ocorrem rebatimentos gerais nas esferas do trabalho, na precarização do trabalho docente,

nos cursos superiores, nas Universidades, em específico, nos cursos de Serviço Social brasileiros.

Tendo em vista tais desafios da atual conjuntura, a educação como um todo, o processo de estágio e os sujeitos atendidos pelo Serviço Social sofrem impactos.

É importante refletir como os supervisores entendem sua função educadora e como entendem a educação que eles vivenciam em seu ambiente profissional, isto é, como emancipatória ou como ajuda? Eles se guiam por uma dessas perspectivas? Quem são esses sujeitos? Como agem? Como compreendem o processo educativo que produzem? Há alguma dúvida de que eles entendem seu papel como educador, nessa função? Eles compreendem seu papel? Quais dificuldades se interpõem nesse processo?

A partir das questões citadas anteriormente, sintetizamos e formulamos o **problema de pesquisa** da tese, sendo ele: Quais as tendências pedagógicas concebidas no processo das supervisões de estágio na compreensão dos supervisores de campo, supervisores acadêmicos, docentes e estagiários do Curso de Serviço Social de uma Universidade Privada de Minas Gerais? Desta questão surgem outras: Na perspectiva dos supervisores, em qual tendência pedagógica eles identificam o processo de supervisão que desenvolvem? Quais as potencialidades e desafios no processo de supervisão de estágio?

A atuação profissional do assistente social é conteúdo pedagógico, portanto, ao analisar as tendências pedagógicas será possível verificar duplamente os perfis pedagógicos que regem a atuação profissional e, conseqüentemente, a supervisão de estágio.

Para responder ao problema de pesquisa e analisar o conteúdo encontrado, tentamos organizar, de forma a facilitar nossa análise, as concepções de Abreu (2016), que traz os perfis pedagógicos de intervenção profissional determinadas pelas práticas da “ajuda”, “participação” e “emancipação”, em duas grandes tendências: a primeira chamamos de “neoconservadora” que englobaria o “perfil da ajuda” e da “participação”; a segunda chamamos perspectiva da tendência da “emancipação”².

² Utilizamos este termo “tendência”, pois na visão marxista, a emancipação humana só vai ocorrer em outra sociabilidade que não a capitalista, então o máximo que encontramos é uma emancipação política dentro dessa sociedade. Assim, optamos pela palavra tendência.

Neste contexto, parte-se do seguinte **objetivo geral**: Analisar as tendências pedagógicas presentes no processo de supervisão de estágio mediante a compreensão dos supervisores de campo, supervisores acadêmicos, docentes e estagiários do curso de Serviço Social de uma Universidade Privada de Minas Gerais.

Como **objetivos específicos**: Conhecer a concepção a respeito do estágio supervisionado na trajetória histórica do curso de Serviço Social expressa na documentação interna de uma Universidade Privada de Minas Gerais; conhecer o perfil sociodemográfico dos estagiários, supervisores acadêmicos, docentes e assistentes sociais supervisores de campo do Curso de Serviço Social da Universidade Privada de Minas Gerais; conhecer a compreensão dos sujeitos a respeito da função educativa desenvolvida na supervisão de estágio da Universidade Privada de Minas Gerais; analisar as potencialidades, facilidades e desafios enfrentados pelos Assistentes Sociais na supervisão de estágio da IES.

É importante conhecer o perfil dos participantes no processo de supervisão em Serviço Social, visando à obtenção de informações relativas à faixa etária, gênero, renda familiar mensal, nível de instrução, tempo como assistente social e como supervisor de campo, acadêmico, experiência dos sujeitos na área, possibilitando conhecer quem são esses sujeitos.

Ademais, o esperado de acordo com nosso projeto ético-político é que o processo de supervisão de estágio deve ser constituído de uma função educativa, com vistas a oportunizar o ensino-aprendizado dos alunos mediante tendências pedagógicas na perspectiva emancipatória.

O interesse pela temática apontada surgiu na vivência como estudante, desde a formação acadêmica da pesquisadora, além de experiência profissional como supervisora de campo, como professora e como supervisora acadêmica no setor de Coordenação de Estágio Supervisionado de Serviço Social de uma IES, o que permitiu conhecer potencialidades e desafios nas supervisões de estágio.

A escolha por realizar a pesquisa na Universidade Privada ocorreu pelo fato da Universidade atender às prerrogativas do estágio supervisionado previstas pela Lei Federal de Estágio nº 11.788 de 2008, Resolução nº 533 de 2008 e Política Nacional de Estágio da ABEPSS; é uma universidade privada, localizada no estado de Minas Gerais. A Universidade têm convênios com campos de estágio, dentre eles,

Prefeituras Municipais, CRAS, CREAS, CAPS, Hospitais, ONGs, APAE, Colégios e outras Instituições.

Cumpre salientar que esta tese está coerente com a linha de pesquisa do Programa de Doutorado em Serviço Social da Unesp - Serviço Social: formação e prática profissional.

A pesquisa apresenta contribuições acadêmicas, tendo em vista que tende a colaborar com a formação profissional dos estudantes do curso de Serviço Social da IES, por meio do estudo sobre um dos componentes essenciais no processo de formação, o estágio supervisionado.

O trabalho apresenta contribuições teóricas e sociais, pois tanto apresenta informações que podem vir a subsidiar reflexões que permitam desenhar estratégias de ação nesse contexto, bem como para uma leitura crítica sobre as tendências pedagógicas presentes na supervisão de estágio, possibilitando a discussão sobre o tema, no sentido de dar visibilidade às potencialidades e aos desafios do profissional de Serviço Social frente à função educativa no trabalho do assistente social na supervisão de estágio, podendo imprimir mudanças nessa realidade social, na vida dos sujeitos envolvidos no processo de estágio. Os resultados da pesquisa da tese podem desembocar em uma qualificação ainda maior do estágio na instituição, apresentando um significado social da pesquisa para a Universidade em promover eventos, fóruns para discussão sobre o estágio.

A compreensão das tendências pedagógicas que são identificadas no processo de supervisão de estágio do Curso de Serviço Social da IES está fundamentada em sua historicidade material e dialética, visando aprofundar os conhecimentos, analisar as contradições presentes na realidade social, respaldado no pensamento de Gramsci.

A obra de Gramsci explicita um objetivo pedagógico, no sentido de instrumentalizar a classe trabalhadora para que ela assuma a consciência da própria história e seja protagonista da sua emancipação. Ele aborda a função emancipatória da educação para as classes subalternas, a partir da articulação entre política e educação. As contribuições de Gramsci são importantes para entender e fazer uma análise da educação, para saber em que medida ela serve para a formação emancipadora das classes populares ou para conservação das relações de dominação e submissão.

Gramsci também evidencia a importância do papel do intelectual na luta de classes, no desenvolvimento de uma ação revolucionária. Os intelectuais orgânicos atuam nos processos de formação de uma consciência crítica, ou seja, estabelecem uma relação orgânica com a classe que se identificam (GRAMSCI, 2000).

Esse intelectual pode ser o Assistente Social, visto que exerce uma função eminentemente educativa e organizativa em seu cotidiano profissional, desvelando a realidade social, atuando com as classes subalternas, apreendendo junto com as mesmas, estratégias para o enfrentamento do poder hegemônico; um processo que se faz e refaz em cada ação, em cada reflexão, em cada nova descoberta. É um processo educativo por excelência, uma vez que o conhecimento é construído no coletivo, através de processos de reflexão, de participação política, no sentido da “grande política”, aquela em que se constroem coletivamente caminhos para outra sociedade verdadeiramente humana e possível. Essas discussões também são apontadas nos estudos de Monasta (2010), Siminonatto (2011) e Jacinto (2017).

Posto isto, alguns estudos³ foram realizados com a temática da dimensão educativa para a compreensão de diferentes realidades e campos de atuações profissionais. Apesar de vários autores⁴, de maneiras diferentes, abordarem sobre a função pedagógica do assistente social, esta tese aborda uma realidade única, de Assistentes Sociais supervisores de campo, supervisores acadêmicos, docentes e estagiários do curso de Serviço Social de uma Universidade Privada de Minas Gerais, com destaque para as tendências pedagógicas neoconservadoras e da perspectiva da emancipação no processo de supervisão de estágio.

Para apreensão do objeto do estudo, a pesquisa é de natureza **qualitativa**. A abordagem qualitativa busca aprofundar fenômenos ou processos complexos, desvendar fenômenos marginais, pouco regulares e ligados a um dado momento histórico. Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes, conforme aponta Minayo (2011) e Poupard et al. (2012, p. 10) “é um dos meios mais eficazes para evidenciar e compreender os problemas e para propor mudanças que sejam apropriadas”.

³ Os estudos de Abreu (2016), Oliveira e Elias (2005), Elias e Oliveira (2008); Cardoso e Maciel (2009), Jacinto (2017).

⁴ Silva e Paltronieri (2015), Freitas (2015), Freitas (2015), Fogari, (2015), Giaqueto (2013), Portes e Torres (2014), Assunção e Pedrosa (2015), Giaqueto, Ligabue e Proença (2015).

Ainda a abordagem qualitativa apreende significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que se inserem, segundo Alves e Silva, (1992). O discurso desses sujeitos não é um dado inerte e neutro, possui significados e relações. (CHIZZOTTI, 1991).

O **método** que conduziu a pesquisa foi o materialismo histórico-dialético. Método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis, a base desse método foi definida por Marx e Engels, permeando obras desses autores⁵.

O materialismo histórico de Marx permite a análise, conhecimento da realidade em sua totalidade; entende que essa realidade é formada por diferentes dimensões que estão conectadas entre si. A realidade só é passível de ser compreendida, a partir dessas conexões, as quais possuem contradições e movimentos, esses movimentos se dão na história. Tal método permite, portanto, analisar a realidade, suas contradições, a dimensão histórica e dinâmica dos processos sociais e das forças produtivas.

Segundo Prates (2003), com a utilização desse método é possível desvendar a realidade para subsidiar estratégias ou políticas, para contribuir com o fortalecimento dos sujeitos, para desmistificar estigmas, processos alienadores, enfim, para subsidiar ou instigar transformações, mesmo que provisórias. Paulo Netto (2009) complementa que o método materialista histórico-dialético caracteriza pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

Consideramos que através deste método é possível compreender as tendências pedagógicas no processo de supervisão de estágio do curso de Serviço Social, uma vez que “diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas

⁵ Para compreensão do Método, são encontrados elementos nas obras de Marx: “Manuscritos Econômicos Filosóficos”, citado em Marx (1978) e “A Ideologia Alemã (Feuerbach)” referenciada por Marx e Engels (1993), porém na obra “O Capital”, esse método é aplicado nas análises econômicas ali discutidas. “A Contribuição à Crítica da Economia Política” citada em Marx (2008; 1996), texto introdutório de “O Capital”, talvez seja o texto do autor que mais se aproxima de uma sistematização do Método. Ademais, muitos estudos têm sido empreendidos neste século para a identificação e análise da metodologia do pensamento marxista, como o de Gramsci (1991).

determinações (concreto pensado)”, ou seja, parte-se do empírico (prática), passa-se pelo abstrato (teoria) e chega-se no concreto (pensado) (PIRES, 1997, p. 88).

O materialismo histórico- dialético, segundo Marx:

[...] capta o movimento do objeto, a sua lógica de constituição, percebe o que o objeto é e como chegou a ser o que é (seu processo de constituição), quais seus fundamentos, sua capacidade de transformar-se em outro. O conhecimento resultante dos procedimentos da razão vai além da apreensão da imediatez da vida cotidiana. Ele busca captar a processualidade contraditória de seus objetos e visa a refiguração, no nível do pensamento, do seu movimento. O fenômeno é (apenas e necessariamente) o ponto de partida do conhecimento. Neste nível, o conhecimento se organiza mediante categorias analíticas. Estas são sínteses mentais dos nossos esforços em compreender o movimento do real, sua lógica constitutiva e de nos comportarmos adequadamente frente a ele. O conhecimento é tanto mais verdadeiro enquanto ele consegue captar, por meio de categorias analíticas, o movimento, as determinações, os modos de ser dos processos analisados, bem como a lógica do movimento de constituição dos processos, que se expressam na consciência do sujeito e se constituem no “concreto pensado”. (MARX, 1983, p. 219).

Isto significa dizer que a análise das tendências pedagógicas na supervisão de estágio pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado.

Assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre supervisores, discentes e estagiários, sobre as visões de todos os envolvidos no processo de supervisão de estágio. Quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação docente, discente, estagiário, supervisor), mais próximo estaremos da compreensão do processo educacional e pedagógico em questão.

Como contribuição do referido Método à educação, temos que o processo educacional é mais amplo, não se esgota na dimensão prática, exige a construção da formação em sua totalidade, tem que contribuir para a formação de homens plenos, plenos de humanidade.

Analisar a função educativa no trabalho do assistente social na supervisão de estágio a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-la 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 educação na tendência da perspectiva emancipatória.

Neste contexto, este estudo propõe partir das seguintes categorias epistemológicas: trabalho, relação entre trabalho, educação e política, a dimensão educativa, tendência pedagógica “neoconservadora” e tendência pedagógica na perspectiva da “emancipação” no processo de supervisão de estágio. As categorias citadas estão presentes no referencial teórico e nos conduziu ao percurso metodológico. Compreendemos que estas categorias configuram como uma sugestão de ponto de partida, no entanto, a própria realidade pesquisada indica novas categorias no decorrer do processo de investigação.

Por categorias, Marx e Engels (1993), destacam que são elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais e dinâmicos, cujas interconexões dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes em sentido, tanto amplo como mais específico.

Em outras palavras, Prates (2012) diz que as categorias são elementos que possuem partes constitutivas, que podem auxiliar a explicar um fenômeno, uma relação e/ou um movimento da realidade e, ao mesmo tempo, podem orientar processos interventivos. Complementamos tais concepções com Gohn (2005) destacando que as categorias orientam o pensamento no sentido da procura de soluções de novos problemas científicos e auxilia na organização do campo da pesquisa.

Em relação ao campo de estudo da tese, utilizou-se os tipos de pesquisa: **bibliográfica, documental e de campo.**

A **pesquisa bibliográfica** foi realizada com exploração das leituras, da problemática, com o desenvolvimento da relação da orientação teórica com o objeto de estudo, sendo realizadas leituras e escolhas da bibliografia de referência, a fim de construir um referencial que permita compreender um determinado fenômeno (OLIVEIRA JR; SGARBIERO; BOURGUIGNON, 2012), neste caso, compreender as

tendências pedagógicas “neoconservadoras” e na perspectiva da “emancipação” na supervisão de estágio em Serviço Social.

Na **pesquisa documental** foram realizadas consultas a fontes primárias, materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, documentos relativos ao processo de supervisão coletados na coordenação de estágio do curso de Serviço Social da IES no período de 2016 a 2019, como planos de estágio, pastas de estágio, termos de compromisso, projeto pedagógico do curso, ofícios, regimentos, tendo como objetivo conhecer a percepção explicitada nos documentos a respeito da supervisão de estágio e das tendências pedagógicas presentes na supervisão na trajetória histórica do curso de Serviço Social expressa na documentação interna da Universidade Privada de Minas Gerais. É importante dizer que as pastas de estágio contém o planejamento do estágio, o relatório de atividades desenvolvidas pelos estagiários nos campos de estágio, dados dos campos de estágio e dos respectivos supervisores, avaliações do estagiário em relação ao campo de estágio e avaliação de desempenho dos supervisores.

Os documentos são as fontes que são exploradas, por meio deles é possível compreender diferentes fenômenos sociais, linguísticos, administrativos, políticos, etc. (CELLARD, 2012).

Também foram realizadas pesquisas em várias legislações pertinentes à formação profissional e ao estágio, tais como: Resolução 533 de 2008, a PNE (2010), Diretrizes Curriculares aprovadas pela ABEPSS (1996; 1999; 2002; 2004; 2013), Código de Ética Profissional do(a) Assistente Social de 1993; Lei de Regulamentação da Profissão n. 8662 de 1993; e pesquisa no próprio site da Universidade.

É importante dizer que a recolha das informações necessárias à realização do estudo foi realizada mediante aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista- UNESP de Franca. O projeto de tese foi submetido via Plataforma Brasil ao Comitê de Ética da UNESP em 2 de dezembro de 2016 e aprovado em março de 2017.

Os participantes da pesquisa receberam um protocolo contendo a entrevista semiestruturada, questionário e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo informações sobre os objetivos da pesquisa, riscos, benefícios, procedimentos que foram utilizados na pesquisa, instruções gerais para a realização das entrevistas, preenchimentos de questionários e garantia de anonimato. Por isso,

os sujeitos foram nominados como Estagiário 1 (E1), Estagiário 2 (E2), Supervisor Acadêmico 1 (SC1), Docente 1 (D1), Supervisor de Campo 1 (SC1), para manter o anonimato. Também se manteve o anonimato do nome da IES.

Quanto à **pesquisa de campo**, o universo de investigação foi constituído dos campos de estágio de Serviço Social vinculados à Universidade (tais como, CRAS, CREAS, CAPS II, CAPSad, APAE e outras organizações governamentais e não governamentais e a própria IES, especificamente o espaço de formação do curso, com destaque para o estágio supervisionado). Constituíram **participantes da pesquisa de campo**: os assistentes sociais supervisores de campo, supervisores acadêmicos, docentes e estagiários do curso de Serviço Social da IES. A pesquisa de campo foi realizada no período de 2017 a junho de 2019 na Universidade, sendo que para a recolha das informações necessárias ao desenvolvimento do estudo foi realizada entrevista, questionário, análise de documentos e observação participante.

É importante dizer que, no período de 2016 a janeiro de 2019 houve uma rotatividade de estudantes, professores, supervisores acadêmicos e supervisores de campo, coordenador de curso.

A pesquisa de campo aconteceu a princípio, com a **observação participante** que ocorreu por meio do contato com os estagiários da IES no período da pesquisa. Nessa técnica, observador e observados encontram-se numa relação face a face, e o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente de vida dos observados. O principal instrumento de trabalho da observação foi o chamado diário de campo, que de acordo com Minayo (2010) é um caderno, no qual são registradas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades. Em específico, na pesquisa foi realizada a observação descritiva, que se realizou de forma totalmente livre, escrevendo as impressões, observações das supervisões, relatos de estagiários, postura dos supervisores de campo, desafios que enfrentaram no processo de supervisão de estágio. Tais observações foram escritas em diário de campo focalizadas com o intuito de verificar o objeto de estudo, as tendências pedagógicas presentes no processo de supervisão de estágio mediante a compreensão dos supervisores de campo, supervisores acadêmicos, docentes e estagiários do curso de Serviço Social da Universidade.

Foi aplicado questionário nos anos de 2017 e 2018 para traçar o perfil do total dos sujeitos, da população, ou seja, de todos os supervisores de campo (23),

supervisores acadêmicos (3), estagiários (22) e docentes do período (7). Assim, a população da pesquisa é composta por 23 supervisores de campo, 3 supervisores acadêmicos, 24 estagiários e 7 docentes. A aplicação deste questionário com os supervisores de campo, supervisores acadêmicos e docentes, visou à obtenção de informações relativas à faixa etária, gênero, renda familiar mensal, nível de instrução, tempo como assistente social e como supervisor de campo, supervisor acadêmico, docente, de modo a permitir o conhecimento do perfil dos sujeitos envolvidos na supervisão de estágio e descrever suas diferenças e familiaridades, experiência na área, possibilitando conhecer quem são.

A maioria dos questionários foi respondido pelos discentes e supervisores de campo em um Evento do Curso de Serviço Social da Universidade no ano de 2017, os demais questionários foram entregues nos campos de estágio aos supervisores e devolvidos para análise das informações. Os questionários aos professores, coordenador do curso, supervisores acadêmicos foram enviados via e-mail e devolvidos preenchidos via e-mail e mediante entrega presencial no ano de 2018. No total vinte e dois (22) estagiários responderam ao questionário no ano de 2018 (um estudante na data da pesquisa estava em evasão escolar e outro estudante não respondeu, não compondo a amostra); no período de 2017 a 2018, foram vinte e três (23) supervisores de campo que responderam o questionário; no ano de 2018 foram sete (7) docentes que responderam o questionário; destes sete, um respondente assume a função concomitante de docente e coordenador de curso. Aplicado questionário no ano de 2017 com três (3) supervisores acadêmicos, desses três respondentes, dois deles até 2017 estavam licenciados da função, mas todos exercendo a função de docente, e outro como docente e supervisor acadêmico.

Depois, foi feito um pré-teste no ano de 2018 com aplicação de entrevista com dois estudantes-estagiários, um docente do curso e dois supervisores de campo. Posterior ao pré-teste as perguntas foram reformuladas, sendo feita outra redação para facilitar a compreensão e retorno das respostas dos participantes e contemplar os objetivos da pesquisa.

Assim, após reformulação das perguntas, foi realizado um recorte da amostra, selecionada intencionalmente para realização de **aplicação de questionário e entrevista semiestruturada**, a fim de analisar as tendências pedagógicas presentes no processo de supervisão de estágio mediante a compreensão dos supervisores de

campo, supervisores acadêmicos, docentes e estagiários do curso de Serviço Social da Universidade Privada de Minas Gerais e conhecer a compreensão dos sujeitos a respeito da função educativa desenvolvida na supervisão de estágio da Universidade; ainda analisar as potencialidades, facilidades e desafios enfrentados pelos Assistentes Sociais na supervisão de estágio da IES.

Uma amostra intencional considerada como relevante pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como importantes (GIL, 2002). Desta forma, foi utilizado como critério para seleção da amostra: - os participantes que concordaram em participarem da pesquisa; - os supervisores que possuem maior experiência na atuação (seleção pelo tempo de exercício) e os estagiários que estavam há mais tempo realizando estágio; e os professores com formação em Serviço Social. A partir desses critérios, foram aplicados questionários com: 11 (onze) supervisores de campo, 3 (três) supervisoras acadêmicas e 4 (quatro) docentes do curso de Serviço Social. Os questionários foram aplicados no período de 2018 a fevereiro de 2019.

Ainda, no ano de 2018 foram entrevistados 17 (dezesete) estagiários, a maioria das entrevistas foram gravadas com consentimento dos entrevistados e realizadas na Universidade.

A entrevista é importante não só como método para apreender a experiência dos outros, mas também como instrumento para elucidar suas condutas, já que estas só podem ser interpretadas com base na própria perspectiva dos atores (POUPART, 2012). A entrevista foi de tipo semiestruturada, elaborada com base em roteiro orientador, em que o entrevistado tem liberdade de discorrer sobre o tema em questão (MINAYO, 2011).

Complementar a essas técnicas de recolha de dados foram utilizados, com o devido consentimento dos sujeitos, os resultados de uma atividade realizada por nove alunos, que também participaram das entrevistas citadas anteriormente, ou seja, compõem a amostra da pesquisa. Nas atividades, destes estudantes constam relatos da percepção que tiveram em relação ao cotidiano profissional vivenciados por eles com os supervisores de campo no estágio.

Os dados da pesquisa foram **analisados** pelo método materialismo histórico-dialético. A escolha do método pressupõe valores que tendem a reconhecer o homem

como sujeito ou como objeto, cuja autonomia é capturada pela sociedade centrada no modo de produção capitalista, na mercadoria. Segundo Marx (1978, p. 14) um homem só pode ser considerado autônomo quando “é senhor de si mesmo, quando deve a si seu modo de existência”. Todavia, na realidade social da sociedade capitalista vemos um espaço de luta de classes, de alienação e exploração do trabalho, na qual o homem vende sua força de trabalho.

Esse método de Marx, o materialismo histórico-dialético, permite a análise e estudo da dimensão histórica dos processos sociais, interpretando os fenômenos observados a partir da identificação do modo de produção da sociedade e sua relação com as estruturas jurídicas e políticas, e essa investigação e interpretação deve primar por uma pesquisa profunda e exaustiva da realidade, estabelecendo que os fatos não podem ser entendidos isoladamente, pois sofrem influências históricas, políticas, econômicas, culturais, etc.

Logo, os participantes da pesquisa que foram analisados possuem um lugar social, estão dentro de um contexto histórico, dentro de um território, têm um lugar no sistema de produção e na luta de classes, são classe trabalhadora, estão propensos ao processo de exploração e precarização do trabalho.

O material da pesquisa de campo foi analisado pela categorização dos dados, buscando conhecer a percepção explicitada nos documentos, na fala dos entrevistados, no conteúdo das respostas, na observação participante a respeito das tendências pedagógicas na supervisão de estágio. As categorias foram elaboradas mediante leitura do referencial teórico e esse processo de categorização de novas categorias também emergiu da análise do corpus da pesquisa. Foram levantadas as seguintes categorias anunciadas no Quadro 1, utilizadas na análise do material.

Quadro 1: Processo de categorização das análises

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Trabalho e Educação Educação e Política	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de trabalho; - Refrações da Questão Social; - Ações socioeducativas e proteção social; - Formação e exercício profissional; - Cotidiano profissional.
Supervisão de estágio e as dimensões teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa e socioeducativa	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço de ensino-aprendizagem; - Espaço de mediação entre formação e exercício profissional; - Desafio na apropriação dos fundamentos teóricos, metodológicos, históricos, éticos e políticos; - Teoria crítica como alicerce; - Relação teoria e prática (práxis); - Diálogo entre universidade e campo de estágio; - Instrumentos, técnicas e metodologias de trabalho.
Significados atribuídos à supervisão de estágio: estratégias de intervenção que podem ser “ neoconservadoras ” ou na perspectiva da tendência a “ emancipação ”	<p>Neoconservadorismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva da moralização, tratar a questão social como resultante de problemas de ordem moral; naturalização da pobreza, da questão social, ocultamento de suas determinações socioeconômicas; - Responsabilização e culpabilização do sujeito por estar naquela situação; - Ajustamento dos indivíduos a sociedade, controle social e reprodução do capital; - Manipulação material e ideológica de necessidades sociais e recursos institucionais; - Assistencialismo caritativo; seletividade nas políticas públicas; - Formação de identidades subalternas marcadas pela passividade e acomodação; - Caráter punitivo e de controle sobre o comportamento dos sujeitos; - Processos persuasivos e coercitivos para obtenção de consentimento ao novo ordenamento econômico e social sob o domínio do capital.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Tendências Pedagógicas na perspectiva da Emancipação:	Tendências Pedagógicas na perspectiva da Emancipação: Ações que possibilitem os princípios do projeto ético-político profissional e do Código de Ética: liberdade, autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; -Ações profissionais que materializem as características informativa, reflexivas, participativa e organizativa; - Politização das relações sociais e intervenção consciente das classes subalternas no movimento histórico na perspectiva de sua emancipação; - Organização dos grupos sociais com consciência política coletiva; - Solidariedade e colaboração entre classes subalternas; -Mobilização, capacitação e a organização das classes subalternas, articulação política e fortalecimento das organizações e movimentos populares.

Fonte: Sistematização elaborada pela autora da pesquisa

A ordenação dos dados foi realizada por meio das transcrições de gravações das entrevistas e questionários, organização dos relatos no diário de campo da observação participante e dos documentos analisados. Em seguida, foi realizada a leitura atenta e repetida da pesquisa de campo (entrevistas, questionários, observação, documentos) para estabelecer, identificar e descrever o que é relevante, o que dizem os participantes da pesquisa em relação a cada categoria, para contemplar os objetivos da pesquisa.

Para tanto, a análise da pesquisa empírica foi organizada com o conteúdo das respectivas categorias de análises, buscando a compreensão do objeto investigado, posteriormente foram realizadas as inferências e interpretações, buscando respostas e encontrando novas perguntas. O que se problematiza nesta tese é a compreensão dos sujeitos da supervisão de estágio do curso de Serviço Social da Universidade Privada de Minas Gerais a respeito da/s tendência/s pedagógica/s presente/s no processo de supervisão.

A devolutiva dos resultados obtidos será feita após a defesa da tese, por meio de entrega de relatório do material da pesquisa via e-mail a coordenação do curso de Serviço Social da Universidade.

Posto isto, no primeiro capítulo da tese intitulado “O Trabalho do Assistente Social e a dimensão educativa”, são descritos alguns elementos sócio-históricos e ontológicos da categoria trabalho na concepção marxista, como a constituição do ser social; são abordados o modo de produção capitalista e a gênese da questão social; ainda é falado sobre a proteção social no Brasil e as refrações da questão social na atualidade; são realizados recortes da dimensão educativa no trabalho, falando do trabalho social, da educação em Gramsci e depois do trabalho do assistente social como prática educativa.

Falar sobre a categoria trabalho é importante, pois a Supervisão está dentro do trabalho e da formação profissional. Refletir sobre questão social é imprescindível, pois é o objeto de trabalho dos assistentes sociais e descrever sobre suas expressões na atual conjuntura é entender as contradições e possibilidades que permeiam a atuação profissional. É importante também falar da perspectiva pedagógica em Gramsci, pois podemos relacioná-la com a formação emancipadora das classes populares ou com a conservação das relações de dominação e submissão.

O caráter educativo esteve presente na atuação dos assistentes sociais desde sua gênese nas intervenções profissionais, sendo um trabalho que afeta as concepções, comportamentos e representações das pessoas em relação ao Estado, sociedade e a si mesmo. Pensar na ação socioeducativa do Serviço Social é pensar em um processo educativo que se faz presente na prática profissional e que se fundamenta na questão social, ou seja, é uma prática social e educativa que emerge da contradição entre capital e o trabalho.

O capítulo dois é nomeado “Formação Profissional, Estágio e Supervisão”, no qual é enfatizado o marco da formação do curso de Serviço Social, situando as diretrizes curriculares e o estágio. Em seguida foi contextualizada a supervisão de estágio, concepções, retrospecto do histórico dos papéis e práticas do Supervisor de Estágio, da produção bibliográfica sobre a Supervisão em Serviço Social, descrevendo-a como prática educativa e as responsabilidades dos sujeitos envolvidos neste processo. Posteriormente foi discutido sobre a função educativa no estágio supervisionado em Serviço Social, atribuições e competências dos sujeitos envolvidos

no processo de estágio, sendo eles: supervisor acadêmico, supervisor de campo, estagiário.

No capítulo três apresentamos os resultados em relação ao Estágio Supervisionado na Trajetória do Curso de Serviço Social da Universidade Privada de Minas Gerais; sobre algumas características da Universidade; do Curso de Serviço Social da IES e de seu Projeto Pedagógico; e o perfil sociodemográfico dos estagiários, supervisores acadêmicos e docentes, assistentes sociais supervisores de campo do Curso, mostrando quem são esses sujeitos.

No capítulo quatro são descritos os perfis da “pedagogia da ajuda”, “participação” e “perspectiva da emancipação”, segundo as contribuições de Marina Maciel Abreu. São analisadas as tendências pedagógicas neoconservadoras e na perspectiva da tendência da emancipação. Em seguida, apresentamos os resultados das análises da pesquisa de campo, a respeito das tendências pedagógicas presentes no processo de supervisão de estágio da Universidade pesquisada na compreensão dos sujeitos; as potencialidades, facilidades e desafios enfrentados pelos Assistentes Sociais na supervisão de estágio da referida IES. Importante destacar que os fatos não podem ser entendidos e analisados isoladamente, pois sofrem influências históricas, políticas, econômicas, culturais.

CAPÍTULO 1 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL E A DIMENSÃO EDUCATIVA

Neste capítulo intitulado o trabalho do Assistente Social e a dimensão educativa serão descritos alguns elementos sócio-históricos da categoria trabalho, enquanto constituição do ser social, e a evolução da categoria trabalho dentro dos modos de produção capitalista, relacionando com a gênese da questão social, os impactos das políticas neoliberais para ampliação das desigualdades sociais, exploração do trabalho na atualidade. É discutido também sobre a proteção social no Brasil e as refrações da questão social, buscando refletir sobre os avanços e retrocessos nos direitos humanos e nas políticas sociais.

Aborda, ainda, a dimensão educativa no trabalho social e as reflexões de Gramsci sobre a prática pedagógica educativa, sobre o trabalho do assistente social como prática educativa, a fim de entender as possibilidades e contradições que permeiam a atuação profissional.

1.1 Categoria Trabalho: constituição do ser social

O trabalho é uma categoria que é imprescindível para a compreensão do próprio modo de ser dos homens, da sociedade e da atividade econômica. O trabalho é entendido como ação do homem sobre a natureza, uma atividade social assentada na cooperação entre os indivíduos, com divisão técnica, mesmo que de forma rudimentar, ligando entre si os sujeitos e mediatizando a comunicação entre eles (MARX, 1996).

Essa concepção é muito conhecida na teoria de Marx (1984), que destaca o trabalho como o processo pelo qual o homem vai se diferenciando dos demais seres vivos, como atividade pela qual ele transforma a natureza e a si próprio.

A concepção de homem fundamenta-se na relação de transformação que estabelece com a natureza, na perspectiva de que ele se faz humano pelo trabalho, pois é por meio dele que estabelece relações sociais, transformando a natureza e a si próprio. Assim, é no solo da formação que a concepção filosófica de ser humano aparece como alicerce de sustentação à concepção de sujeito (MARX, 1996).

Se o homem se faz humano por meio do trabalho, numa atividade submetida às 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. (LEWGOY, 2009).

O ser humano tem ideado, em sua consciência, a configuração que quer imprimir ao objeto trabalho, antes de sua realização (ANTUNES, 2011). Logo, toda ação do homem tem consciência que nos distingue dos animais.

Para Marx (1984), as ações dos animais são feitas para satisfazer suas necessidades, ao passo que as dos seres humanos têm por objetivo produzir os meios de satisfação de suas necessidades, condição natural eterna da vida humana. Foi através do trabalho, de grupos de primatas, que surgiram os primeiros grupos humanos, numa espécie, conforme apontam Paulo Netto e Braz (2009) de salto que fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico): o ser social.

Para dar viabilidade a esse pensamento, na antiguidade têm-se o exemplo da transformação da pedra em objeto cortante ou perfurante, também o uso desse objeto sendo utilizado na caça, e, com o produto da caçada, para satisfazer a necessidade do alimento (MARX; ENGELS, 1993).

Essa atividade de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas vai acarretar, segundo Marx e Engels (1993), o surgimento de novas necessidades, não mais aquelas imediatas ligadas à existência humana, como comer, beber, vestir-se, ter habitação. Satisfeitas tais necessidades, a ação e o instrumento de satisfação conduzem a novas necessidades, cuja produção é o primeiro ato histórico.

Neste contexto, pressupõe-se o trabalho numa forma de satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural da vida humana (MARX, 1996), e é ainda o responsável pela sociabilidade humana.

Antunes (2011) diz que muitos autores comungam desta ideia, dizendo que o trabalho é fundante do ser social, é central na ontologia⁶ do ser social, ou seja, o

⁶ Ontologia é o estudo do ser, as grandes concepções de história. Diz-nos como em cada momento histórico a humanidade sistematizou a si própria e ao ser humano deste tempo. É a parte da filosofia que trata da natureza do ser, da realidade, da existência. A ontologia trata

homem é um ser social que se constrói pela mediação do trabalho. Assim, a realização do ser social objetiva-se através da produção e reprodução da sua existência, ato social que se efetiva pelo trabalho. É a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem se torna ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas.

Assim, Antunes (2011) diz que na formulação marxiana, o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social. Todavia, também é verdade que o trabalho na sociedade capitalista é degradado e aviltado, torna-se estranhado. Têm-se na sociedade capitalista a desrealização do ser social, o estranhamento do trabalho. Desfigurado, o trabalho torna-se meio e não primeira necessidade de realização humana.

Marx estudou os fenômenos do processo de produção capitalista, observou esse modo de produção na perspectiva da totalidade, em sua obra “*O Capital*”, relata esses e outros aspectos. As fases iniciais do capitalismo ou suas primeiras manifestações de produção aparecem nos séculos XIV e XV, (MARX, 1969). A estrutura econômica do capitalismo origina-se da estrutura econômica da sociedade feudal, a dissolução dessa última liberou os elementos constitutivos da primeira.

O capitalismo tem sua consolidação, na passagem do século XVIII ao XIX, impera na economia dos países mais desenvolvidos e menos desenvolvidos, na entrada do século XXI, o modo de produção capitalista configura-se como um sistema planetário.

O lucro é um dos objetivos da produção capitalista, os detentores do capital compram para vender, com a finalidade de obter mais dinheiro. Nesse modo de produção, a força de trabalho é uma mercadoria, o capitalista compra essa força de trabalho dos trabalhadores pelo seu valor, paga-lhes um salário. A força de trabalho possui uma qualidade única que a diferencia de todas as mercadorias, ela cria valor, parte desse valor de sua produção/reprodução, é desse valor excedente (a mais valia⁷) que acaba sendo apropriado pelo capitalista, na qual ocorre a exploração do trabalho do trabalhador.

do ser enquanto ser, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres (CAMARGO, 2012).

⁷ “De fato, ao longo da jornada de trabalho, o tempo de trabalho se desdobra em duas partes. Numa delas, o trabalhador produz o valor correspondente àquele que cobre a sua reprodução – é a esse valor que equivale o salário que recebe; tal parte da jornada denomina-se tempo de trabalho necessário. Na outra parte, ele produz o valor excedente (mais-valia) que lhe é extraído pelo capitalista; tal parte denomina-se tempo de trabalho excedente. A relação entre

Segundo Marx (1969) a mais valia resulta de uma sobra quantitativa de trabalho na duração prolongada no mesmo processo de trabalho:

A mais valia é produzida pelo emprego da força de trabalho. O capital compra a força de trabalho e paga, em troca, o salário. Trabalhando, o operário produz um novo valor, que não lhe pertence, e sim ao capitalista. É preciso que ele trabalhe um certo tempo para restituir unicamente o valor do salário. Mas isso feito, ele não para, mas trabalha ainda mais algumas horas por dia. O novo valor que ele produz agora, e que passa então ao montante do salário, se chama mais-valia (MARX, 1969, p. 54).

O capitalista tem a necessidade de converter a mais valia em novo capital, na acumulação deste, ou seja, empregar uma parte da renda como capital. “[...] só se pode transformar em capital coisas que são aplicáveis no processo de trabalho, isto é, meios de produção, e coisas das quais o trabalhador precisa para manter-se, isto é, meios de subsistência” (MARX, 1984, p. 676).

Assim, neste modo de produção têm-se o lucro, a acumulação de capital, a exploração do trabalho, a produção e reprodução de mercadorias, “o fetichismo da mercadoria, a reificação”⁸, a mais valia como características, que vão mediar as relações sociais no século XX e XXI.

Neste sentido, o modo de ser capitalista é fundado em uma sociabilidade regida pela mercadoria, ou seja, em uma lógica mercantil, produtora de comportamentos coisificados, presentes na valorização da posse material e espiritual, na competitividade e no individualismo, nas palavras de Barroco (2009) um modo de ser dirigido a atender as necessidades desencadeadas pelo mercado.

A coisificação das relações humanas transforma escolhas, capacidades, sentimentos, afetos e valores em objetos de desejo e de posse. Inverte-se o valor humano e dos objetos, ao fetichizar esse último, dotando-os de humanidade e

trabalho necessário e trabalho excedente fornece a magnitude da taxa da mais-valia que é, decorrentemente, a taxa de exploração do trabalho pelo capital” (PAULO NETTO; BRAZ, 2009, p. 106-107).

⁸No fetichismo da mercadoria, as pessoas ficam enfeitiçadas pelo consumo, pelas mercadorias. Há inversão de valores do homem com os produtos do seu trabalho. Mercadoria passa a ter o caráter humano e o dinheiro rege a vida humana, o homem se torna mercadoria. Com a reificação ocorre a transformação de uma ideia em coisa, a coisificação, por exemplo do homem (BARROCO, 2009).

transferindo suas “virtudes” aos consumidores, como diz Marx ao se referir ao dinheiro, com sua propriedade de tudo comprar:

Aquilo que eu como homem não consigo, aquilo que, portanto, todas as minhas forças essenciais individuais não conseguem, consigo-o eu pelo dinheiro. O dinheiro faz, assim, de cada uma destas forças essenciais algo que ela, em si, não é. (MARX, 1978, p. 150).

Coisas materiais passam a ter qualidades humanas que, ao serem consumidas, passam a dar sentido à existência. Com isso, meio e fim da vida humana invertem-se, pois as finalidades da existência adquirem o sentido de utilidade enquanto coisas, como Heller explica:

No desenvolvimento alienado, isto é, na “condição” de alienação da riqueza, todo fim se converte em meio e todo meio em fim [...]. O homem se converte em meio para outro homem; um meio para a satisfação de seus fins privados, de sua avidez. (HELLER, 1978, p. 54).

É importante dizer também que com o modo de produção capitalista, têm-se o estranhamento e alienação do trabalho. O estranhamento ou alienação remete, pois, à ideia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana (ANTUNES, 2011). Na alienação ou estranhamento do trabalho o proletariado trabalha mais do que ganha, faz horas extras e não recebe por isso, o patrão subtrai para si o excedente, se apropria do excedente; o produto que o empregado produz, ele não consegue comprar; não se vê como parte do processo de produção.

A seguir será contextualizada a evolução do modo de produção capitalista e suas fases, com mais detalhes.

1.2 O Modo de Produção Capitalista e a Gênese da Questão Social

Pode-se dizer que a história do capitalismo e sua evolução são produtos do desenvolvimento das forças produtivas, de alterações nas atividades econômicas, nas inovações tecnológicas; organizações de processos políticos, sociais e culturais que envolvem classes sociais em um dado período histórico.

Na sociedade fundada no modo de produção capitalista, a produção é também reprodução. A produção traz consigo os elementos que, ao fim de cada fase produtiva, permite reiniciar uma nova produção, nisso consiste a reprodução: ao cabo de uma fase produtiva, estão repostos todos os requisitos para que a produção tenha prosseguimento (PAULO NETTO; BRAZ, 2009).

Para tanto, a produção capitalista não é tão somente produção e reprodução de mercadorias e de mais valia, também é produção e reprodução das relações sociais. Segundo Marx (1969, p. 146) “o processo de produção capitalista [...] não produz apenas mercadorias ou mais valia; produz e reproduz, sem cessar, por um lado o capitalista, por outro lado o assalariado e, assim, a própria relação capitalista”.

O processo de trabalho, enquanto processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, mostra dois fenômenos apontados por Marx (1996). No primeiro o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. “O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado”, ao menos que seu uso no trabalho o exija (MARX, 1996, p. 304). O segundo fenômeno está ligado ao produto, que é propriedade do capitalista e não do trabalhador.

A produção capitalista supõe relações sociais no interior das quais existem sujeitos que podem comprar a mercadoria, a força de trabalho das pessoas para empregá-la na produção de mercadorias e sujeitos que são obrigados a venderem sua força de trabalho, para sobreviverem, já que este é o único bem que possuem. Em suma, a reprodução capitalista só é viável se ela reproduzir as relações sociais que põem frente a frente capitalistas e proletários.

Diante disso, no sistema capitalista há divisões de classes, sendo que os capitalistas são os detentores do capital, da produção, da matéria prima, e a classe trabalhadora vende a sua força de trabalho. Ocorre no capitalismo uma construção histórica da exploração do trabalho.

Iamamoto (2010) relata que o trabalho encontra-se no centro da questão social. A questão social resulta das particularidades assumidas pelos modos de produção e pelos modos de desenvolvimento que se constituíram em cada sociedade nacional. Ela é fruto das múltiplas expressões das desigualdades e injustiças sociais, geradas

pelas profundas assimetrias nas relações sociais entre capital e trabalho. Parafrazeando Belfiore-Wanderley, Bógus e Yazbek (2010)

A questão social diz respeito aos vínculos históricos que amalgamam cada sociedade e às tensões e contradições que levam à sua ruptura. Nesse sentido, ela é parte constitutiva dos componentes básicos da organização social- Estado Nação, cidadania, trabalho, etnia, gênero, entre outros-considerados essenciais para a continuidade e mudança na sociedade. (BELFIORE-WANDERLEY; BÓGUS; YAZBEK, 2010, p. 9)

A questão social ganha novas dimensões e expressões à medida que avança a acumulação e o próprio capitalismo. Segundo Paulo Netto e Braz (2009) a questão social não será eliminada nos marcos da sociedade, na qual domina o modo de produção capitalista.

O desenvolvimento capitalista implicou sempre na crescente divisão social do trabalho, própria da produção mercantil. Na sua expansão mundial, apresentou-se com uma dupla característica: desigual e combinado. Desigual, pois o desenvolvimento é desigual em razões históricas, políticas e sociais, afetando as relações sociais. Combinado, pois os países periféricos, atrasados, tendem a progredirem e esse progresso não lhes retira a condição de economias dependentes e exploradas (ANTUNES, 2011).

Nos últimos anos do século XIX o capitalismo ingressa no estágio imperialista. Os elementos que introduzem essa dinâmica desse estágio imperialista são: o desenvolvimento da monopolização, que tem no centro da sua dinâmica o protagonismo dos monopólios, o surgimento do capital financeiro, a exportação de capital e partilha da econômica e territorial, e a indústria bélica, conforme demonstrado nas obras de Faleiros (2000), Paulo Netto, Braz (2009), Behring e Boschetti (2009).

A indústria bélica envolve interesses econômicos e políticos de enorme magnitude, sua clientela básica são os Estados, de cujos orçamentos os monopólios vinculados à produção de armas passam a depender. A indústria bélica movimenta fortunas e traz consequência graves, como as guerras.

Outro traço do estágio imperialista é que este levou a cabo e consolidou a vinculação de nações e Estados de todo o planeta, estabelecendo um fluxo de conexões.

Neste estágio, o Estado torna-se o principal responsável pela renda nacional e por meio do orçamento público⁹ paga compras estatais, eventuais serviços públicos, mantém-se as forças de segurança, paga dívidas públicas e faz investimentos. Todavia, “[...] o orçamento é geralmente utilizado como um instrumento que repassa renda dos trabalhadores alocados à produção aos capitalistas e aos segmentos improdutivos” (PAULO NETTO; BRAZ, 2009, p. 121).

Em sua trajetória de um pouco mais de um século, o estágio imperialista do capitalismo sofreu transformações, com distinções em três fases: a fase clássica, anos dourados e contemporâneo. De acordo com Paulo Netto e Braz (2009, p. 192): “a fase clássica que, segundo Mandel, vai de 1890 a 1940, os anos dourados, do fim da Segunda Guerra Mundial até a entrada dos anos setenta e o capitalismo contemporâneo, de meados dos anos setenta até os dias atuais”.

A fase clássica de 1890 a 1940 foi marcada por crises que se manifestaram com violência em 1891, 1900, 1907, 1913, 1921, 1929, 1937-1938. Todavia, a crise de 1929 teve magnitude catastrófica, obrigou os dirigentes capitalistas a ensaiar alternativas político-econômicas na fase seguinte do capitalismo, nos anos dourados (BEHRING; BOSCHETTI, 2009).

Por volta do fim da Segunda Guerra Mundial e avançando na passagem dos anos 1960 aos 70, o capitalismo no estágio imperialista viveu a fase dos anos dourados ou também chamado de “três décadas gloriosas”, ou ainda Estado de Bem-Estar Social. Neste período tem-se a intervenção do Estado, sob a inspiração das ideias de Keynes, da produção em massa, da manutenção do pleno emprego, as taxas de crescimento se mostraram muito significativas, a produção industrial nos países capitalistas aumentou, o Produto Interno Bruto -PIB dos países cresceu.

Ocorreu o crescimento do orçamento social em todos os países da Europa que integravam a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja média de gasto, em relação ao PIB passou de 3% em 1914, para 5%, em 1940, entre 10% e 20% em 1950 e 25% em 1970. Foram ampliadas a adoção e expansão dos programas sociais em muitos países baseados na lógica do seguro (seguro-doença e invalidez, pensões aos idosos, seguro desemprego, auxílio-maternidade) (BEHRING; BOSCHETTI, 2009).

⁹ Fonte elementar do orçamento público: impostos, taxas.

Com o Estado de Bem-Estar houve um aumento dos gastos sociais com políticas de proteção social no período de 1945-1970, mas essa expansão não seguiu o mesmo padrão de desenvolvimento em todos os países capitalistas. É importante dizer que é certo que essas iniciativas têm sua origem nas reivindicações da classe trabalhadora e no consenso pós-guerra (FALEIROS, 2000).

Faleiros (2000) e Antunes (2011) nos fornecem elementos para compreendermos que durante os anos dourados, o capitalismo monopolista vinculou o grande dinamismo econômico à garantia de expressivos direitos sociais, ainda que somente para os trabalhadores de alguns países imperialistas, e o fez no marco de sociedades nas quais tinham instituições políticas democráticas, respaldadas por ativa ação sindical e pela presença dos partidos políticos de massas. Houve pressões para uma reconfiguração do papel do Estado capitalista ao longo dos anos setenta, avançando nos anos seguintes, o que trouxe impactos na política social, que estão articulados a uma reação burguesa à crise do capital que se inicia nos anos de 1970, pondo fim aos anos de ouro em 1974-1975.

Neste contexto, o capitalismo contemporâneo, terceira fase do estágio do capitalismo imperialista, inicia-se nos anos de 1970 e continua a ter no centro da sua dinâmica o protagonismo dos monopólios. Têm-se a restauração do capital, a restauração produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal.

Para os neoliberais a crise desencadeada nos anos 1969-1973 resultava do poder excessivo e nefasto dos sindicatos e do movimento operário, que corroeram as bases da acumulação, e do aumento dos gastos sociais do Estado, o que desencadearia processos inflacionários. Outro argumento dos neoliberais, segundo Behring e Boschetti (2009) é que a intervenção estatal na regulação das relações de trabalho também é negativa, pois impede o crescimento econômico e a criação de empregos. Para os neoliberais, a proteção social garantida pelo Estado social, por meio de políticas redistributivas, é perniciosa para o desenvolvimento econômico, pois aumenta o consumo e diminui a poupança da população.

Nesta conjuntura, Paulo Netto, Braz (2009), Behring e Boschetti (2009) apontam que o capitalismo contemporâneo particulariza-se pelo fato de, nele, o capital monopolista estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras. Portanto, o objetivo do capital monopolista sustenta a estabilidade monetária como meta

suprema, o que só seria assegurado mediante a contenção dos gastos sociais, diminuição das funções estatais, precisamente aquelas que satisfazem os direitos sociais. Assim, têm-se um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital e a manutenção de uma taxa “natural” de desemprego, associada às reformas fiscais, com redução de impostos para os altos rendimentos.

Parafraseando Paulo Netto e Braz (2009, p. 226) a ideologia neoliberal é “[...] fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira de liberdade (vista como função da liberdade de mercado)”. Como já dito, a questão social é indissociável da sociabilidade capitalista e envolve uma arena de lutas políticas e culturais contra as desigualdades socialmente produzidas, que atinge a vida dos sujeitos numa luta aberta e surda pela cidadania.

Nos anos de 1980 nos EUA e Alemanha, com a ascensão dos neoliberais conservadores entra-se num novo período, os governos de Thatcher (EUA, 1980), Kohl (Alemanha, 1982) e Schlutter (Dinamarca, 1983) e quase todos os países eleitos na Europa ocidental na década de 1980 implantaram políticas seguindo as diretrizes do neoliberalismo. Segundo os neoliberais os trabalhadores estavam com excesso de privilégios e poder, na forma dos direitos sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2009).

Os anos 1980 ainda foram marcados por uma revolução tecnológica e organizacional na produção. O fordismo¹⁰ e o taylorismo¹¹, processos de trabalho que predominaram na grande indústria capitalista, já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos. A produção em série e de massa é substituída pela flexibilização da produção, pela especialização flexível, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado.

¹⁰ É “[...] a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidam-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-mas-sa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões” (ANTUNES, 2011, p. 24-25).

¹¹ Taylorismo modelo de organização do trabalho originado pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), com o qual se pretende alcançar o máximo de produção e rendimento em menor tempo. A imagem Gramsciana do trabalhador taylorista é a do homem escravo das exigências das cadeias de montagem, desenvolvendo por longo tempo movimentos estúpidos e repetitivos (SIMIONATTO, 2011).

O toyotismo¹² penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado, o operário torna-se polivalente, o que tende a desaparecer o trabalho repetitivo. Sendo que este modelo toyotista está sintonizado com a lógica neoliberal (ANTUNES, 2011)¹³.

O grande capital impôs reformas que retiraram do controle estatal, empresas e serviços, trata-se do processo de privatização. Esse processo ocorreu especialmente a partir da década de 1980 e movida por fatores de ordem financeira, jurídica e política, conforme aponta Di Pietro (1998).

De ordem financeira, pois diminuiu os gastos públicos com empresas estatais deficitárias, de cujos riscos financeiros o Estado participa. Jurídica: pela necessidade de retornar às formas de gestão privada dos serviços públicos, sem os controles excessivos e os formalismos próprios da Administração centralizada, que emperram atividade das empresas estatais. Política, pois, a presença da inspiração neoliberal, aconselha a substituição do Estado pela iniciativa privada, na opinião deles, por ser ela mais apta a gerir atividades comerciais e industriais.

Houve também o processo de terceirização: subcontratação ou subconcessão de setores (correio e telégrafos) e/ou determinados serviços (mediação de consumo de água, energia elétrica, etc.). A terceirização é um dos mecanismos principais da precarização do trabalho, segundo Antunes (2005), pela sua expansão e eficiência em garantir níveis de produtividade e lucratividades das empresas com padrão flexível de produção industrial, que ultrapassam os limites fabris e alcançam todos os setores sociais.

Com a obra de Behring e Boschetti (2009) podemos entender que as políticas neoliberais não foram capazes de gerar crescimento econômico, a austeridade da política fiscal conseguiu promover a redução das taxas de inflação, cuja média nos países da OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico caiu de 8,8% (1973-1979), para 5,2% (1979-1990), e para 4,4% em 1990. Provocaram o aumento das taxas do lucro líquido empresarial (principalmente no setor de

12 Toyotismo ou Ohnismo, de Ohono, engenheiro que originou o modelo na Toyota (ANTUNES, 2011). Neste modelo de organização de trabalho, o trabalhador opera simultaneamente várias máquinas; aumenta a produção, sem aumentar o número de trabalhadores; têm-se a terceirização; uma intensificação da exploração do trabalho e da mais valia.

13 Maiores detalhes em ANTUNES (2011).

manufatura), cujos índices passaram de -4% entre 1973-1979 para 6% entre 1979-1989.

Desta forma, a retomada das taxas de lucros desvincula-se do crescimento e pleno emprego que sustentavam os anos anteriores, inaugurando um período regressivo para os trabalhadores, com uma correlação de forças desfavorável, do ponto de vista político e da luta de classes.

As medidas implementadas tiveram efeitos destrutivos para as condições de vida da classe trabalhadora, pois provocaram aumento do desemprego, destruição dos postos de trabalho não-qualificados, redução dos salários devido ao aumento da exército de reserva e redução de gastos com as políticas sociais, redução das contribuições dos empregadores; agravamento das desigualdades sociais; elevação da produtividade do trabalho com tecnologias poupadoras de força de trabalho; ampla regressão dos direitos, concentração da riqueza socialmente produzida; o que se encontra na raiz das metamorfoses do trabalho.

Os 20% mais ricos do mundo ficam com mais de 80% do PIB mundial, enquanto o número de pobres cresce ao ritmo do crescimento da população – 2% ao ano, um bilhão e meio de seres humanos vivem com rendimentos suficientes apenas para sobreviver¹⁴.

Nesta conjuntura, o mundo na entrada do século XXI, é muito diferente daquele que despontava na segunda metade do século XX, se, cronologicamente, dele há separação de pouco mais de três décadas, do ponto de vista societário, a impressão que se tem é a de um mundo novo.

Mudaram muito as formas de trabalho, do comércio, com a globalização, agora têm-se os shopping centers, a internet e hábitos e padrões de consumo que se alteraram radicalmente.

O capitalismo avançou do seu estágio inicial ao capitalismo comercial, concorrencial e imperialismo, internacionalizou a produção e os mercados. Com efeito, desde a constituição da base urbano-industrial da sociedade capitalista resultou um enorme crescimento da riqueza social, acumulação de capital e enorme crescimento da pobreza, das múltiplas expressões da questão social, aprofundando o

¹⁴ Maiores detalhes na obra de Behring e Boschetti (2009).

desenvolvimento desigual e combinado entre as nações e no seu interior entre as classes e grupos sociais.

Neste contexto, a seguir são descritas as mudanças, ocorridas no Brasil, em seu sistema de proteção social e as refrações da questão social, em um contexto em que esses sistemas sofrem as consequências trazidas pelo crescimento do mercado e do capital financeiro.

1.2.1 A proteção social no Brasil e as refrações da questão social

No Brasil, a partir de 1930 observa-se o surgimento de iniciativas no âmbito da criação de órgãos gestores de políticas sociais (criação do Ministério do Trabalho, Ministério da Educação e Saúde Pública, Conselho Nacional de Educação), como na formulação de uma legislação trabalhista, da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

Todavia, o sistema protetivo abarca dois aspectos. O primeiro é garantir apoio para manter a capacidade contributiva dos trabalhadores, férias, alguns serviços de saúde. Segundo, os mais pobres, que estão no mercado informal ou desempregados ficam dependentes da benemerência, ou seja, essas pessoas se precisarem ter acesso à saúde, ficam à mercê da caridade de ordens religiosas e entidades filantrópicas.

Em 1933 cria-se o primeiro Instituto de Aposentadorias e Pensões e no ano seguinte, foi promulgada a primeira Constituição que considera todos os brasileiros iguais perante a lei e a primeira que dá especial atenção aos direitos do trabalhador.

Neste período, inicia-se a transição de um Brasil agrário para o industrial. Os migrantes do campo habitaram as periferias e aumentaram as favelas, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Em 1937 temos uma nova Constituição e instaura-se a ditadura com Getúlio Vargas à frente. Tal constituinte foi inspirada no modelo fascista, no conteúdo e na aplicação, prevendo, por exemplo, a pena de morte para casos políticos, marcando um período autoritário do Brasil.

Após 15 anos no poder, Getúlio Vargas caiu e abriu-se um novo período no país, de intensas turbulências econômicas, políticas e sociais. O Brasil tornou-se um

país mais urbanizado, com uma indústria de base significativa, e com uma vocação agrário-exportadora forte, e com um movimento operário e popular maduro e concentrado, com uma agenda de reivindicações extensa. Ampliou a massa de trabalhadores e as precárias condições de habitação, higiene e saúde que precisavam de atenção.

Em 1946, o General Eurico Gaspar Dutra ganha as eleições e em 18 de setembro de 1946 promulga a nova Constituição. Essa foi uma das mais democráticas do país. Expressava o direito à vida e à dignidade da pessoa humana, falava sobre liberdade de consciência e de crença. Esta constituição perdurou até a ditadura militar iniciada em 1964.

A década de 1950 contou com políticas voltadas para o crescimento econômico, sendo considerado o período desenvolvimentista do país e marcado pelo governo de Kubitschek, cujo Plano de Metas do governo propunha fazer o país crescer cinquenta anos em cinco.

Nos anos de 1960 situavam-se o governo de Jânio Quadros e João Goulart, neste período tem-se uma “modernização conservadora”¹⁵ e também é considerado o período desenvolvimentista.

Após o golpe militar de 1964 houve a aprovação de uma nova constituição, a de 1967. Essa constituinte foi efetivada para dar uma aparência de normalidade à ditadura militar, portanto, constava com artigos repressores, o que se deu em um contexto de repressão, tortura e morte de cidadãos que se posicionavam contra o Governo Totalitário e lutavam por justiça social.

Nos anos de 1960 a 1970, os trabalhadores são retirados da gestão da previdência social, passando para a gestão do INPS - Instituto Nacional de Previdência Social. Os acidentes de trabalho também passam para a gestão do INPS, a previdência foi ampliada para os trabalhadores rurais e cria-se a renda mensal vitalícia para os idosos pobres, no valor de meio salário mínimo para os que tivessem contribuído ao menos um ano para a previdência. Institucionalizou-se a previdência, a saúde e, com menor importância, a assistência social, que era basicamente

¹⁵ Elias e Oliveira (2008, p. 70) destacam que a modernização conservadora está relacionada ao “[...] subdesenvolvimento como um estágio de transição entre os pólos atrasados e os modernos, sendo que para atingir este último estágio deve-se percorrer o mesmo caminho das sociedades industrialmente avançadas. As referências de sociedades modernas para o Brasil são os países desenvolvidos da Europa Ocidental e a América do Norte”.

implementada pela rede conveniada e de serviços prestados pela Legião Brasileira de Assistência - LBA¹⁶. A ditadura militar impulsionou uma política nacional de habitação com a criação do Banco Nacional de Habitação-BNH. A desigualdade se acentua em um clima repressivo e autoritário. Diante disso, a questão social passa a ser tratada através do binômio repressão/assistência, subordinada aos preceitos da segurança nacional e das exigências da acumulação monopolista (IAMAMOTO, 2006).

A ditadura abria espaços para a saúde, a previdência e a educação privadas, configurando um sistema dual de acesso às políticas sociais: para quem pode e para quem não pode pagar, num contexto de nenhuma transparência e ausência de controle de gastos públicos.¹⁷ Em relação à educação privada, no período, o ensino superior passou a ser um campo de investimento do capital.

É importante dizer também que a partir de meados de 1970 observa-se um avanço organizativo da sociedade civil, especificamente dos movimentos sociais na luta pelos direitos humanos, pela proteção social, pela democracia, pelas eleições diretas. Tais movimentos demonstram um nível de consciência e capacidade de organização, composto pelas comunidades eclesiais de base, igrejas, sindicatos, associações de bairro, universidades, imprensa; que realizaram greves, reivindicações coletivas. Tais manifestações foram interrompidas e ganharam força em 1985.

Com o declínio do regime ditatorial e com a ida dos sujeitos às ruas, começa o processo de democratização no País. Aliado a isso, em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a atual Constituição da República Federativa do Brasil, que prevê políticas sociais orientadas pelos princípios da universalização, responsabilidade pública e gestão democrática, criando uma nova arquitetura institucional e ético-política para a proteção social brasileira, conforme estudos de Yazbek (2018).

A constituinte tornou-se uma grande arena de disputas e de esperanças de mudanças para os trabalhadores, após uma sequência de frustrações – morte de Tancredo Neves, falência do Plano Cruzado. Foi promulgada em uma conjuntura

¹⁶ A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi um órgão assistencial público brasileiro, fundado em 28 de agosto de 1942, pela então primeira-dama Darcy Vargas, com o objetivo de ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial, extinta em 1995.

¹⁷ Maiores detalhes da institucionalização dos direitos humanos no Brasil em Carvalho (2002).

dramática, dominada pelo crescimento da pobreza e da desigualdade social e de uma crescente situação de endividamento do país.

No entanto, tivemos uma constituição que em muitas ocasiões foi deixada ao sabor das legislações complementares, e paralelo a isso, nos anos de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC, a proteção social se insere num contexto de ajustamento à ordem capitalista, reformista internacional, cujo objetivo é reduzir o aparelho de Estado e aproximar-se da lógica gerencial.

Isso tende a ocorrer também pelas chamadas reformas do Estado capitalista, seguindo uma perspectiva neoliberal encampada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), desmontando os fundos públicos e transferindo responsabilidades para o mercado, para o chamado terceiro setor e para o próprio indivíduo.

No Brasil, o chamado terceiro setor surge nos anos de 1990 como figura legal, com as organizações sociais¹⁸. Em específico, o denominado terceiro setor coloca-se diferente do Estado (do chamado primeiro setor) e do mercado (chamado segundo setor), porém dentro e sem questionar o sistema capitalista. Montaña (2003) já tratou dessas discussões, afirmando que o nomeado terceiro setor é integrado na lógica do capital. Nos dias atuais, as políticas sociais que esse setor absorve são fragmentadas, seletivas e o mercado, bem como as empresas privadas, também tendem a se beneficiarem, de acordo com os interesses do capital.

Como exemplo, têm-se a expansão do ensino superior privado, que alcançou níveis altíssimos no governo de FHC e também alcançou a pós-graduação. Nesse contexto, a educação vai modificando a concepção de direito para um serviço mercantil¹⁹.

¹⁸ Conforme dispõe as Leis do Terceiro setor das Organizações Sociais (Lei n. 9637 de 15 de maio de 1998), da Filantropia (Lei n. 9732, de 11 de dezembro de 1998) e o Marco regulatório de Terceiro Setor (ou das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público n. 9790 de 23 de março de 1999). Maiores detalhes em Montaña (2003).

¹⁹ Maiores detalhes sobre o empresariamento e financeirização do ensino superior no Brasil em Albuquerque (2018). “Os processos de empresariamento e financeirização da educação superior se manifestam sobremaneira, nas transformações de mantenedoras, sem fins lucrativos, para empresas lucrativas e sociedades anônimas, algumas delas organizadas por grupos educacionais de capital aberto. Essas mudanças favorecem a ‘entrada diretamente no mercado de ações, daí para a internacionalização da educação, posto que as ações podem ser comercializadas tanto nas bolsas brasileiras quanto no exterior e podem ser adquiridas por capitais de qualquer país’ (OLIVEIRA, 2017, p. 13). A entrada de mantenedoras na Bolsa de Valores por meio da Oferta Pública Inicial de Ações (IPO), tornou o setor cada vez mais competitivo, como é detalhado no Estudo sobre Fusões e Aquisições no Ensino Superior, no período de 2007-2014, publicado pela CM Consultoria (2015), que registra o número de

Ocorre a mercantilização dos serviços sociais e um novo tratamento à questão social, devido às mudanças na vida, na cultura, significativas modificações no perfil do cidadão, ligadas ao consumismo, individualismo.

A questão social ainda foi acrescida pela criminalização do pauperismo e dos pobres. A pauperização e a informalização das relações de trabalho trouxeram de volta formas de exploração que pareciam próprias do passado, como aumento das jornadas, trabalho infantil, salário diferenciado para homens e mulheres, trabalho semiescravo ou escravo e ao final do século XX e em pleno século XXI, a massa trabalhadora não padece apenas nos países periféricos, mas também nos países centrais.

No governo Lula-Dilma houve investimentos nas políticas públicas e enfrentamento da pobreza, embora trazendo marcas da focalização e seletividade, a questão social passa a ser alvo de novas abordagens (YAZBEK, 2018).

Em específico, o governo Lula herda um país marcado pela estagnação econômica, elevados índices de desemprego, aumento da violência. O novo governo cria o Programa Bolsa Família, que em 2006 registrou o atendimento de 11 milhões de famílias. Em 2011, no governo Dilma Rousseff observa-se um processo de redução da pobreza e da extrema pobreza no país.

[...] de uma renda mensal assegurada a 13,5 milhões de brasileiros, além do Benefício de Prestação Continuada (BPC), que garantiu a 4,5 milhões de brasileiros um salário mínimo mensal. “Entre os indicadores que melhoraram nos governos Lula e Dilma, observamos a elevação do valor real do salário mínimo e do nível de emprego, a despeito do seu caráter precário” (YAZBEK, 2018, p. 101).

Com a crise global iniciada em 2008, ocorreram reflexos significativos. Nos anos recentes de 2014-2016 houve o agravamento da crise econômica e abalam-se as bases de governabilidade petista, o que vai aprofundar a crise política.

Além disso, ocorre também uma crise global, estrutural do processo de acumulação capitalista e conjuntural (MÉSZÁROS, 2009), expressando-se no

operações econômicas realizadas no setor, os valores negociados e o número de alunos envolvidos. Para exemplificar, alguns casos são emblemáticos como: a compra da Uniban (Universidade Bandeirantes) pelo grupo Anhanguera Educacional e a fusão deste com o grupo Kroton Educacional.” (ALBUQUERQUE, 2018, p. 157-158).

desemprego, na destruição do meio ambiente e aumento da desigualdade social, trata-se de um tempo caracterizado por uma nova agenda neoliberal e neoconservadora com impactos econômicos, políticos e sociais com baixos e congelados investimentos em políticas públicas.

Para completar tal cenário, em 2016, a Câmara dos deputados aprovou a PEC n. 241 que dispõe sobre o teto para os gastos públicos, passando para o Senado sob a designação de PEC n. 55. Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscais e da Seguridade Social da União, que iria vigorar por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União (SILVA, 2018).

Não por acaso, as mobilizações de rua e a greve geral, ocorridas no primeiro semestre de 2017, tinham como centro a luta contra os retrocessos de direitos, ou a luta contra as “contrarreformas” (MARQUES, 2018). As políticas da previdência social, assistência social e legislação trabalhista estavam sendo ameaçadas, no governo Temer, com o objetivo de reduzir o nível do gasto público como exigência dos credores da dívida brasileira e garantir maior flexibilidade no mercado de trabalho. O objetivo de reduzir o gasto levou à aprovação da Ementa Constitucional n. 95 de 2016, que congela o nível de despesas do governo federal por vinte anos²⁰.

Outro retrocesso foi a aprovação pelo governo Temer da Lei que libera a terceirização para todas as atividades da empresa, por exemplo, uma escola poderá terceirizar faxineiros (atividades-meio) e professores (atividade-fim).

Ainda em 2017, o Senado aprovou o projeto de lei complementar n. 38 de 2017 da reforma trabalhista. Para empresários, trata-se de modernização e de segurança jurídica com a redução de ações na Justiça Trabalhista. Para os trabalhadores, as perdas são evidentes pela flexibilização das regras do contrato de trabalho em favor dos empregadores²¹. A lei que aprova a reforma trabalhista no Brasil foi instrumentalizada pela Lei n. 13.467 de 2017.

²⁰ Este conteúdo pode ser encontrado em Marques (2018). Maiores detalhes sobre a Ementa n. 95 de 2016 em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>

²¹ Maiores detalhes ver Silva (2018) e a Lei Nº 13.467 de 2017.

Além disso, no atual governo, que iniciou o mandato em 2019, os cortes de direitos e de políticas públicas continuam e trazem rebatimentos nas refrações da questão social, com implementação de políticas neoliberais.

Os reflexos do neoliberalismo e da política econômica do governo estão rebatendo diretamente nas políticas públicas de educação, previdência social, assistência social, saúde.

Dados de junho de 2019, publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG, 2019), apontam cortes de 6.198 bolsas de estudos de pós-graduação, 300 milhões do orçamento da CAPES, 30% do orçamento das universidades e institutos federais, além da perseguição política a professores, estudantes e trabalhadores. Esse fato evidencia que o projeto do governo e de seu ministro tende a ser o desmonte da Educação, do Sistema Nacional de Pós-Graduação, da Ciência e Tecnologia.

Somado a isso, a reforma da previdência está sendo aprovada em julho de 2019 no senado e pelo congresso retirando direitos da classe subalterna, de professores, direitos previdenciários já conquistados constitucionalmente.

Ao mesmo tempo, expandem-se compras e vendas de bens e serviços, alvo de investimentos empresariais capitalistas, os seguros de saúde, a mercantilização da educação, os fundos de pensão, e outros; que transformam as políticas públicas e serviços correspondentes em nichos de lucratividade.

Assim, estão em cheque, nos dias atuais, os cortes de direitos e políticas sociais já conquistadas; ocorre no Brasil, o enxugamento do Estado no investimento em políticas públicas. O discurso do governo é de crise e escassez de recursos.

Tal crise e escassez de recursos servem de pretexto para uma reforma da previdência, um congelamento de gastos nas políticas sociais e cortes de verbas na educação, saúde, assistência social. Se há escassez, ela tende a estar mais ligada à corrupção, ao constante financiamento direto ou indireto do capital, à perda de arrecadação pela sonegação de impostos pelas grandes empresas que devem bilhões aos cofres públicos, pelo aumento do desemprego, a não cobrança de impostos sobre grandes fortunas e não pelo destino dos poucos recursos públicos direcionados pelo Estado às políticas sociais.

Assim, é possível perceber que houve transformações na sociedade nos aspectos social, cultural, político e econômico, entre elas, o trato com a questão social,

o modo de produção, as relações e formas de trabalho, a proteção social e as políticas sociais, as quais têm afetado a classe trabalhadora,

Esse cenário abalou radicalmente as condições de vida dos distintos segmentos de trabalhadores em decorrência de um contexto de retração de lutas sociais ante os dilemas do desemprego, da desregulamentação das relações de trabalho.

É nessa tensão, entre produção da desigualdade e luta de classes que trabalham os profissionais do Serviço Social. Neste processo, é importante considerar a função educativa no trabalho do assistente social, uma vez que afeta as concepções, comportamentos e representações das pessoas em relação ao Estado, à sociedade e a si mesmo, conforme será visto nas seções seguintes.

1.3 A dimensão educativa no trabalho social e a educação em Gramsci

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. [...] Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, Terceira Carta Pedagógica, 2000, p. 65-67).

O trabalho é uma categoria que é imprescindível para a compreensão do próprio modo de ser dos homens, da sociedade e da atividade econômica. Na formulação marxiana o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, o trabalho é a ontologia do ser social. Marx (1984) destaca o trabalho como o processo pelo qual o homem vai se diferenciando dos demais seres vivos, como atividade pela qual ele transforma a natureza e a si próprio.

Todavia, como visto, também é verdade que o trabalho na sociedade capitalista é degradado e aviltado, torna-se estranhado. Têm-se na sociedade capitalista a desrealização do ser social, a alienação do trabalho. Desfigurado, o trabalho torna-se meio e não primeira necessidade de realização humana, afetando a identidade social. O trabalhador fica refém do capital, das empresas, vende sua força de trabalho e tende a se submeter às dinâmicas institucionais para sobreviver na sociedade capitalista.

Na atual conjuntura estão postas transformações no processo de produção e reprodução social, na qual ocorre a evolução do capitalismo, incidindo na vida social,

uma vez que vivemos dentro da lógica de um mercado regulador, de orientações neoliberais que favorecem a expansão do pensamento conservador.

Considerando as alterações no mundo do trabalho, dentro dessa ótica capitalista, têm-se consequências nas refrações da questão social, rebatimentos nas condições de vida da maioria da população. Em meio a isso é de suma importância a busca por alternativas de lutas para defesa dos direitos humanos, para uma sociedade mais humana.

Neste cenário, a educação adquire uma dupla centralidade e influência: pode ser influência para a aceitação da sociabilidade capitalista ou pode vincular-se ao processo contra a exploração do trabalhador, conforme aponta Martins (2015, p. 10) “investindo na construção de uma cultura política contra hegemônica, capaz de se caracterizar como um caminho de resistência à degradação da sociabilidade humana, imposta pelas leis do capitalismo”.

Neste sentido, é importante o papel dos agentes mobilizadores, das contribuições da dimensão educativa no trabalho social, que possam favorecer estrategicamente a luta das referidas classes subalternas.

É importante aprofundar os conhecimentos, desvelar os sentidos e significados da dimensão educativa no trabalho social, “tendo como referência a teoria social crítica e o conceito de educação na perspectiva emancipatória” (MARTINS, 2015, p. 10).

Alguns dos autores que têm contribuído intelectualmente com as discussões pertinentes à dimensão educativa no trabalho social são: Gramsci, Paulo Freire, Maciel e Cardoso (1989), Abreu (2016), Giaqueto (2015), Oliveira e Elias (2005).

Paulo Freire (1982) diz que ninguém educa ninguém, existem graus de educação, que não são absolutos, pois o homem é um ser inacabado. Nesse sentido, o profissional é aquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo, sendo que essa busca não pode ser solitária.

Freire propõe uma educação popular que estimula a práxis social a partir de uma leitura crítica da realidade concreta. Ele afirma que:

[...] é tão importante partir da realidade do educando quanto caminhar no sentido da superação, da ultrapassagem desse momento inicial, possibilitando a ele a ampliação do conhecimento crítico dessa realidade, garantindo o acesso ao conhecimento mais elaborado,

como um instrumento a mais para melhor lutar contra a opressão (FREIRE, 1998, p. 13).

Paulo Freire (1998) diz também que é preciso fazer da conscientização o primeiro objetivo da educação, provocando uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação, sem submeter, domesticar, adaptar o ser humano, sem ajustá-lo à sociedade, e, sim, promovendo-o em sua própria linha de raciocínio.

Neste sentido, Paulo Freire fala da importância de se ter uma consciência crítica sobre a realidade social.

Gramsci também fala da importância da consciência crítica, explicita claro objetivo pedagógico, no sentido de instrumentalizar a classe operária para que ela assuma a consciência da própria história e seja protagonista da sua emancipação. Gramsci evidencia ainda a importância do papel do intelectual na luta de classes, no desenvolvimento de uma ação revolucionária, conforme aponta estudos de Jacinto (2017).

É importante dizer que os intelectuais orgânicos são importantes sujeitos para contribuir nesta formação da consciência crítica dos homens, da interpretação da realidade.

Gramsci (2000, p. 18) diz que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”. O critério de distinção não estaria no que é intrínseco às atividades intelectuais, mas no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades e, portanto, os grupos que as personificam se encontram no conjunto geral das relações sociais:

Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo, em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (GRAMSCI, 2000, p. 18).

Neste sentido, tais intelectuais podem atender aos interesses do capital, da burguesia, da empresa ou aos interesses da classe subalterna.

Os intelectuais orgânicos ao atuarem nos processos de formação de uma consciência crítica, estabelecem uma relação orgânica com a classe que se identificam.

É do contato e das observações das visões de mundo, das experiências, das ações e comportamentos das classes subalternas que os intelectuais devem se alimentar para suas formulações teóricas e ações políticas. É firmada uma aliança entre o intelectual orgânico e a classe que representa, existe uma identidade de objetivos. Se ele se identifica e se sensibiliza com o projeto da classe dominada, apoia, reflete em conjunto, orienta, informa, estimula, facilita espaços, convive e vive as esperanças e iniciativas dos que buscam a superação da dominação em quaisquer formas que se apresente (JACINTO, 2017, p. 87).

Ainda para Gramsci, a educação é o principal mecanismo de revolução, de transformação social, na qual as funções dos intelectuais orgânicos são fundamentais. Pois, conforme aponta Jacinto (2017, p. 90), “para os intelectuais vinculados a um projeto societário emancipador das classes subalternas, a função da construção de um enfrentamento do poder hegemônico está na ação desenvolvida nos processos de formação de uma consciência crítica que supere o senso comum”.

A análise de Gramsci amplia o conceito de prática pedagógica, aprendendo- a no amplo processo de lutas de classes, vinculado à questão da hegemonia. Para Gramsci, toda relação de hegemonia é pedagógica, não limita essa pedagogia às relações especificamente pertencentes à escola, porém situada:

[...] em toda sociedade no seu conjunto e para cada indivíduo em relação aos outros indivíduos, entre grupos intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e sequazes, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exércitos (GRAMSCI, 1978, p. 46).

Para Gramsci, a hegemonia tem uma função pedagógica, uma direção intelectual, que deve exercer-se no campo das ideias e da cultura, manifestando a capacidade de conquistar o consenso e de formar uma base social. A hegemonia enquanto processo de constituição ideológica das classes subalternas, pode se realizar tanto para afirmar a direção dessas classes, quanto para superar a sua condição de subalternidade, construindo uma nova ordem social²².

²² Maiores detalhes sobre a concepção de hegemonia ver Simionatto (2011).

A esse respeito, Gramsci diz que a classe dominante repassa sua ideologia e realiza o controle pelo consenso através de uma rede articulada de instituições culturais, que o mesmo denomina de aparelhos privados de hegemonia, incluindo a escola, igreja, jornais e meios de comunicação de maneira geral. Esses aparelhos, de acordo com Simionatto (2011), têm por finalidade inculcar nas classes exploradas a subordinação passiva, através de um complexo de ideologias formadas historicamente.

É importante dizer que na obra gramsciana, encontramos o estudo da esfera política articulada à da cultura; a noção de intelectual orgânico articula-se com a questão da hegemonia e seu pensamento é coerente com uma postura ideológica em defesa da educação popular. Com a compreensão de que a educação tanto pode representar uma dominação que ocasiona a obediência passiva, principalmente por mecanismos ideológicos, ou como forma de luta que permite construir um novo bloco histórico sob a direção do proletariado.

Conforme Schlesener (2016) a questão da educação perpassa a teoria política na medida em que as relações de hegemonia são relações educativas e o Estado se apresenta, para Gramsci, como o principal educador, seguido pelo ambiente, que também educa, envolvendo todas as instituições sociais, desde a família, os meios de comunicação em massa, igrejas, instâncias jurídicas, todas as instâncias que formam o indivíduo ao longo de sua vida. Ocorre uma hegemonia desses grupos sociais sobre a sociedade ou sociedade civil²³; grupos compostos também por escolas, partidos políticos, sindicatos, organizações profissionais, que são responsáveis pela elaboração ou difusão de ideologias.

²³ Esse conceito de **sociedade civil** junto com a sociedade política forma o Estado em sentido ampliado. Segundo Gramsci sociedade política é o (Estado em sentido estrito, Estado-coerção): formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, controlados pelas burocracias, ligados às forças armadas e policiais e à aplicação das leis. Por meio da sociedade política, as classes exercem sempre uma ditadura, uma dominação mediante coerção; e a **sociedade civil**, são organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias e valores simbólicos, compreendendo escolas, igrejas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os sindicatos, meios de comunicação de massa, as instituições de caráter científico e cultural etc. Sociedade civil e sociedade política diferenciam-se pelas funções que exercem na organização da vida cotidiana e, mais especificamente, na articulação e na reprodução das relações de poder. (COUTINHO, 2007; SIMIONATTO, 2011; JACINTO, 2017).

Nessa estrutura social educadora elaboram e consolidam as ideologias no modo de ser e nas concepções de mundo que orientam e condicionam a vida de cada um, conforme aponta Schlesener (2016).

Ainda segundo o pensamento gramsciano, o Estado exerce seu poder de controle no sistema escolar, ao decidir sobre os programas e organização da escola, conforme objetivos da estrutura econômica e produtiva, no sentido de formar mão de obra (força de trabalho), em vez de indivíduos pensantes, ou seja, preparar a classe trabalhadora para os objetivos da produção. Essa forma externa de domínio se completa com a determinação de programas e de material didático, como orientação ideológica preferencial.²⁴

Em um processo de aprendizagem que vise à emancipação do aprendiz, a compreensão da “palavra” precisa ir além do seu significado, para atingir sua significação política, social e histórica, isto é, precisa ser entendida em sua dimensão ideológica e para quem este significado interessa, porque nenhum discurso é neutro em uma sociedade de classes antagônicas. Educar para a emancipação, com futuros desdobramentos na prática do aprendiz, implica mostrar limites do discurso dominante na sua pretensão de verdade absoluta e universal, a fim de possibilitar ao educando a formação de um pensamento autônomo e independente.

A partir disso, a perspectiva de Gramsci, ao fazer a análise de uma ação educativa, é saber em que medida essa ação serve para a formação emancipadora das classes populares ou para a conservação, manutenção das relações de dominação e submissão.

Gramsci defende uma escola que contemple a cultura geral, que vise à formação das classes trabalhadoras para a sua emancipação no contexto da luta de classes. Gramsci, de acordo com Schlesener (2016), acentua que o processo essencialmente educativo consiste em mostrar às classes trabalhadoras, a necessidade política de se reconhecerem no movimento contraditório de construção

²⁴ Para explicar a respeito desses materiais didáticos, Schlesener (2016, p. 162), toma como exemplo “os livros de história e como apresentam a questão da revolução: por que se valoriza tanto a Revolução Francesa e nem sequer cita a Revolução de 1848 ou a comuna de Paris? Porque a primeira iniciou o processo de construção de ordem burguesa, enquanto a segunda e a terceira foram revoluções operárias por uma República Social ou pelo socialismo, contra a ordem burguesa, ou seja, trata-se de uma leitura que não é neutra e sim serve para legitimar o conflito que instaurou a ordem burguesa e omitir as novas formas de luta de classes produzidas a partir desta ordem”.

da sociedade e de refletirem, terem consciência crítica sobre suas lutas, seus sonhos e projetos. Trata-se de esclarecer aos grupos sociais a respeito da dominação que existe nessa sociedade capitalista, que é dividida em classes antagônicas, para que esses tenham acesso aos instrumentos do conhecimento para a sua emancipação e para a sua efetiva liberdade.

Para as classes trabalhadoras terem acesso ao conhecimento historicamente produzido precisam ter acesso aos instrumentos de libertação da dominação capitalista, sem os quais torna-se muito difícil superar as limitações impostas e efetivar a construção de uma nova ordem social e política.²⁵

Educar para a emancipação, segundo Gramsci exige persistência e metodologias de aprendizagens que podem ser importantes para o professor na escola. Por exemplo, ao ensinar filosofia, “[...] é necessário partir do que o discente já conhece, de sua experiência filosófica (após ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que ele também é um ‘filósofo’ sem o saber” (SCHLESENER, 2016, p. 167). Iniciar a partir do que o indivíduo já sabe (do senso comum), significa partir das aparências para mostrar seus limites e contradições, desenvolvendo o pensamento.

Segundo Simionatto (2011) encontramos em obras de Gramsci questões fundamentais que têm muito a contribuir no enfrentamento dos problemas e conflitos que permanecem e se ampliam na realidade atual, nas organizações políticas, educacionais. Toda a análise gramsciana da política é permeada pela questão da educação.

A valorização da democracia, a socialização da política e do poder, a construção de uma nova hegemonia são questões que foram úteis não somente para compreender a situação imposta pelo regime militar de 1964, mas continuam sendo fundamentais para a compreensão das profundas transformações que estão ocorrendo no Brasil e no mundo. A meu ver, em virtude do marxismo aberto e da sua capacidade de articular ‘comunismo e democracia’, Gramsci é um ponto de referência fundamental para todas as forças empenhadas na luta pela construção de uma nova sociedade (SIMIONATTO, 2011, p. 234).

²⁵ Maiores detalhes ver Schlesener (2016) que aborda questões sobre a elevação das massas ao maior nível intelectual por meio da educação, as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci.

Ademais, Coutinho (2007, p. 114), diz que: reconhecer a universalidade de Gramsci “não significa de nenhum modo [...] a suposição de que estejam contidas em sua obra respostas prontas e acabadas para todos os desafios teóricos e práticos que a realidade de hoje coloca aos marxistas”.

Nessa direção, conforme Simionatto (2011, p. 235), o pensamento de Gramsci “apresenta-se mais como um caminho (e não o único) que possibilita repensar as contradições e os desafios postos pela ordem capitalista”. Assim, segundo Schlesener (2016), Gramsci diz que o problema da educação é político e de classe, que só pode ser resolvido pela classe, valorizando a cultura e o processo educativo como condição para uma revolução e para a emancipação.

Portanto é essencial aos trabalhadores sociais compreender a esfera cultural para que possam fortalecer a construção de uma pedagogia própria da classe trabalhadora – de resistência e emancipação – necessária à formação política e ideológica, contribuindo, assim, na produção e difusão do conhecimento crítico sobre a realidade social, capaz de mobilizar as “bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1999, p. 95 apud MARTINS, 2015, p. 11).

Sob essa perspectiva, fazem-se necessárias ações que venham fortalecer a luta e a resistência das classes trabalhadoras e recuperar em seu protagonismo suas condições de sujeitos no processo histórico (GIAQUETO, 2015); a desenvolverem coletivamente suas próprias formas de posicionamento diante das relações da vida social e de analisá-las e explicá-las. Isso passa por um processo de conscientização e não de alienação.

Nesse sentido, cabe ao profissional socializar o seu saber, socializar as informações acerca dos serviços e recursos sociais, incentivando a elevação do nível de conhecimento em que os sujeitos envolvidos no trabalho socioeducativo se encontram, a buscarem, por exemplo, a educação formal, saúde pública. Tendo em vista que na luta pela reivindicação de seus direitos é preciso ter o máximo de informações possível e consciência crítica. Destarte, os assistentes sociais podem ser intelectuais orgânicos e contribuir para esse processo, conforme será visto na próxima seção.

1.4 O Trabalho do Assistente Social como prática educativa

As práticas educativas estiveram presentes na atuação do Assistente Social desde a gênese da profissão, nas intervenções profissionais. Historicamente, vincularam-se à necessidade de controle exercido pelas classes dominantes.

Desde a institucionalização do Serviço Social no Brasil, no final da década de 1930, a atuação do assistente social era pautada em práticas socioeducativas voltadas para um perfil da “pedagogia da ajuda”, conforme é apontado nos estudos de Abreu (2016). O papel do assistente social era de disciplinar as famílias em relação às questões de higiene, saúde, hábitos e costumes, com viés clientelista e educação cívica, moral, bons costumes e reintegração social.

Voltadas para uma ação de revitalização da moral da família operária, atuando preferencialmente com mulheres e crianças, através de uma ação individualizadora. Nesta fase, a profissão se caracteriza como nova forma de exercer a caridade e como forma de intervenção ideológica na vida da classe trabalhadora, com base na atividade assistencial. Seus efeitos são para o enquadramento dos trabalhadores nas relações sociais vigentes, reforçando a mútua colaboração entre capital e trabalho.

Tratava-se de “promover consciência” em relação aos cuidados com a vida cotidiana, com a saúde, com os hábitos nutricionais, com o planejamento familiar, na perspectiva de adaptação às regras dominantes. O assistente social promovia uma ação educativa com a família trabalhadora, numa linha curativa e de prevenção dos problemas sociais. Desconhecendo o caráter de classe dos antagonismos sociais, os efeitos desses antagonismos são considerados motivos relevantes para um tratamento socioeducativo da clientela, tratamento esse, de cunho doutrinário e moralizador, amplamente consumido no senso comum da classe de origem desses profissionais.

Os assistentes sociais propunham, ainda, uma ação organizativa entre a população trabalhadora, mas dentro do programa de militância católica, contrapondo-se às iniciativas provenientes de lideranças operárias que não aderiam ao associativismo católico. Diante desse cenário, Iamamoto (2004) conclui que o Serviço Social emerge como uma atividade com bases mais doutrinárias do que científicas, no bojo de um movimento de cunho reformista-conservador.

Neste contexto, as ações educativas buscavam “consertar” o que se entendia como “problemas morais” das famílias, que desviavam seus membros dos caminhos do “bem”. Assim, visavam atender aos interesses da classe dominante e tinham forte ligação com a igreja católica, trabalho ligado à caridade, benemerência, clientelismo. Deste modo, a profissão se legitimava com cunho conservador, cuja postura era de culpabilização e responsabilização do indivíduo por estar naquela situação. As pessoas de baixa renda eram, portanto, responsabilizados pela sua pobreza, como uma questão individual e, portanto, passível de superação também pela ação individual, em relação à conduta de cada um, especialmente das mulheres e jovens.

O trabalho social assumia frequentemente o papel de “polícia das famílias”, a partir de uma prática educativa disciplinadora voltada para o enquadramento social dos trabalhadores pobres às novas necessidades criadas pela modernização capitalista nas primeiras décadas do século XX.

Avançando para o período desenvolvimentista no Brasil, datado a partir dos anos de 1955, contexto da Guerra Fria, este marcou as práticas socioeducativas dos assistentes sociais pautados na pedagogia da “auto-ajuda” ou “ajuda-mútua”, também chamado por Abreu (2016) de “pedagogia da participação”.

A pedagogia da participação redimensiona a pedagogia da ajuda, no período desenvolvimentista vai se transformar, para ser uma esfera programática das políticas. O Serviço Social vai ampliar o seu campo de participação na política e esse processo ganha conotação daqueles processos que já existiam, por exemplo, os mutirões.

A pedagogia da participação redimensiona a “ajuda” dos processos que já existiam anteriormente. O Serviço Social vai ampliar seu campo de atuação.

A pedagogia da participação passa ter influência a partir da ideologia desenvolvimentista modernizadora em meio a padrões socioculturais, tradicionais. Desta forma, a função educativa através do trabalho do assistente social é voltada para propostas e estratégias de desenvolvimento de comunidade, através das quais deveria ocorrer a participação dos sujeitos num processo de integração e promoção social.

No desenvolvimento de comunidade, assistentes sociais e população uniam forças para buscarem alternativas aos problemas vivenciados. Todavia, Elias e Oliveira (2008) relatam que o desenvolvimento de comunidade era a tentativa clara

de transferir para as mãos da própria população a função de reprimir, proteger e controlar o seu próprio espaço de moradia.

O profissional desempenhava funções pedagógicas sem questionar a realidade. O desenvolvimento de comunidade foi espaço de reprodução e de legitimação da classe dominante, todavia, contraditoriamente, também a possibilidade de entrada em cena dos sujeitos coletivos, por meio da participação.

A atuação do assistente social pode favorecer a interação entre os indivíduos, estimulando a reflexão sobre a classe dominante, ou, ao em contraposição, realizar prática pela prática, ajustadora, imediatista (ABREU, 2016).

Ao longo dos anos de 1960 a profissão se desenvolve e amplia a área de atuação, há abertura de novos espaços ocupacionais, começam o debate e a autocrítica sobre as práticas profissionais. Fazia-se necessário a revisão e aperfeiçoamento dos métodos usados pela categoria em face da realidade brasileira e da delimitação de funções próprias. Merece destaque nesse período o Movimento de Reconceituação, que segundo Iamamoto (2004), busca romper práticas conservadoras na atuação profissional a partir dos anos 60, no bojo do Movimento de Reconceituação, verifica-se a gestação de uma trajetória de ruptura com as marcas de origem conservadoras da profissão. Ou seja, procura-se reorientar o potencial da prática profissional no horizonte os interesses daqueles que participam da sociedade através de seu trabalho.

Neste sentido, o Movimento de Reconceituação se desenvolve a partir da identificação político-ideológica da profissão pelo capital e da negação de uma prática conservadora do Serviço Social, afirmando um compromisso político com a classe subalterna.

Diante disso, o assistente social passa a ter compromisso com a classe trabalhadora e a partir dos anos de 1970 vem construindo um projeto “ético-político”²⁶ profissional comprometido com esses interesses. Este projeto ético-político, por sua

²⁶ A dimensão ético-política do trabalho do Assistente Social apresenta-se como própria do agir profissional, correspondente ao compromisso social dessa profissão com a sociedade, pressupondo uma visão crítica e reflexiva do assistente social frente à realidade social cotidiana. Segundo Bonetti (1996) a reflexão ética é um dos instrumentos que proporcionam o entendimento dos limites e possibilidades de atuação do assistente social frente aos desafios colocados pela modernidade. Esta dimensão ético-política define-se por valores e princípios orientados e fundamentados por um projeto profissional.

vez, apresenta a autoimagem da profissão, estabelece princípios e valores que devem nortear a atuação profissional, conforme destacam Paulo Netto (1999) e Mota (2011), entre outros autores.

Paulo Netto (1999) faz discussões sobre os projetos profissionais que apresentam a autoimagem de uma profissão, representam um conjunto de:

[...] valores que as legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas de sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais (PAULO NETTO, 1999, p. 95).

Um projeto profissional é construído por um sujeito coletivo e deve ser pensado como o conjunto dos membros que dão efetividade à profissão. É através da sua *organização* (envolvendo os profissionais, as instituições que os formam, os pesquisadores, os docentes e os estudantes da área, seus organismos corporativos, acadêmicos e sindicais) que um corpo profissional elabora o seu projeto (PAULO NETTO, 1999).

O termo projeto ético-político trata-se de uma projeção coletiva que envolve sujeitos individuais e coletivos em torno de determinados valores éticos que estão intimamente vinculados a projetos coletivos (profissionais ou não) em disputa na sociedade e que se relacionam com os projetos societários presentes na mesma sociedade.

Tais projetos coletivos se relacionam com as diversas particularidades que envolvem os vários interesses sociais presentes numa determinada sociedade. Questões culturais, políticas e, fundamentalmente econômicas articulam e constituem os projetos coletivos.

Paulo Netto (1999) traz essas discussões sobre os projetos coletivos, de maior abrangência, que são chamados de projetos societários, sendo aqueles que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la, assim sendo, os projetos societários estão presentes na dinâmica de qualquer projeto coletivo, inclusive em nosso projeto ético-político do Serviço Social.

Neste contexto, o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro está vinculado a um projeto de transformação da sociedade, em um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero, uma nova sociabilidade.

Este projeto ético-político articula os seguintes elementos constitutivos: uma imagem ideal da profissão, os valores que a legitimam, sua função social e seus objetivos, conhecimentos teóricos, saberes interventivos, normas, práticas²⁷. Estes valores foram construídos historicamente, conforme a construção do projeto ético-político.

Como já dito, o projeto ético-político do Serviço Social surgiu no final dos anos de 1970 e conquistou hegemonia dos assistentes sociais a partir do início dos anos de 1990 e ainda se encontra em construção. Politicamente, esse processo teve seu marco no III CBAS, em 1979, na cidade de São Paulo, quando, de forma organizada, uma vanguarda profissional “virou uma página” na história do Serviço Social brasileiro ao destituir a mesa de abertura composta por nomes oficiais da ditadura, trocando-a por nomes advindos do movimento dos trabalhadores. Este congresso ficou conhecido como o “Congresso da Virada”.

As dimensões que permeiam a operacionalização e materialidade do projeto ético-político, segundo Braz (1996) pode se dar a partir de três dimensões que se articulam entre si, são elas: 1) a dimensão da produção de conhecimentos no interior do Serviço Social; 2) a dimensão político-organizativa da categoria; 3) a dimensão jurídico-política da profissão.

A dimensão da produção de conhecimentos no interior do Serviço Social é uma dimensão investigativa e de sistematização das modalidades práticas da profissão, nas quais se apresentam os processos reflexivos do fazer profissional. Esta dimensão tem como parâmetro a afinidade com as tendências teórico-críticas do pensamento social. Dessa forma, não cabem no projeto ético-político contemporâneo posturas teóricas conservadoras.

A dimensão político-organizativa da categoria está relacionada aos fóruns de deliberação e às entidades representativas da profissão, tais como o conjunto CFESS/CRESS (Conselho Federal e Regionais de Serviço Social), a ABEPSS

²⁷ Maiores detalhes ler a obra de Paulo Netto (1999).

(Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) e as demais associações político-profissionais, além do movimento estudantil representado pelo conjunto de CA's e DA's (Centros e Diretórios Acadêmicos das escolas de Serviço Social) e pela ENESSO (Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social). Através dos fóruns consultivos e deliberativos destas entidades representativas são tecidos os traços gerais do projeto, quando são reafirmados (ou não) determinados compromissos e princípios.

A dimensão jurídico-política da profissão caracteriza um conjunto de leis, resoluções e documentos estritamente profissionais e outras legislações de caráter mais abrangente. O projeto ético-político tem seus valores e pilares definidos no Código de Ética Profissional, na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993) e nas Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS, que vem orientando a atuação do Serviço Social, tanto no âmbito da formação quanto no exercício profissional.

Em específico, a Lei que rege a profissão, a Lei Federal nº 8.662, de 7 de junho de 1993 dispõe sobre as atribuições e competências do assistente social. Na lei é descrito, por exemplo, que o profissional realiza estudos e pesquisas para avaliar a realidade e emitir parecer social e propor medidas e políticas sociais; planeja, elabora e executa planos, programas e projetos sociais; presta assessoria e consultoria a instituições públicas e privadas e a movimentos sociais; realiza estudos socioeconômicos com indivíduos e grupos para fins de acesso a benefícios e serviços sociais; atua no magistério de Serviço Social e na direção de unidade de ensino e centro de estudos (BRASIL, 1993).

Já o “Código de Ética Profissional”²⁸ é reformulado em 1993 e pautado no projeto ético-político profissional que traz uma autoimagem para a profissão. Tal projeto tem por princípios e valores o reconhecimento da liberdade, a autonomia, a emancipação e a plena conquista dos direitos sociais.

²⁸ O primeiro código de ética do assistente social foi em 1947, que tinha fortes conceitos morais relacionados aos paradigmas da igreja católica. O conceito conservador da profissão também estava presente nos Códigos de Ética de 1965 e 1975. Porém, o serviço social já estava em processo de reconceituação, a caminho desse novo posicionamento, visou a alteração desse código, resultando na aprovação do Código de Ética Profissional de 1986, contudo em 1991 houve novamente a necessidade de alteração no documento, porém o processo foi lento, ocorrendo somente em 1993, pela Resolução de CFESS nº 273, de 13 de março de 1993. Tal Código estabelece princípios fundamentais, direitos e deveres do profissional (IAMAMOTO, 2004).

Nesta linha de raciocínio, se o projeto ético-político preconiza a autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais, a dimensão socioeducativa deve se pautar em ações que possibilitem a efetivação desses princípios. E os assistentes sociais ao buscarem materializar esse projeto, em sua ação profissional, tendem a estar pautadas na “pedagogia da emancipação”.

Nesta linha de raciocínio, Oliveira e Elias (2005) atribuem às ações socioeducativas quatro características que são essenciais na perspectiva emancipatória, são elas: informativa, reflexiva, participativa e organizativa.

A informativa se refere ao processo de comunicação e orientações sociais sobre os direitos de cidadania aos usuários.

Nas ações reflexivas supõe-se uma reflexão ativa no cotidiano profissional, uma análise de conjuntura das situações e conflitos do dia a dia da vida do usuário. Com tais reflexões os sujeitos passam a lutar por uma causa comum de forma solidária, pois seu trabalho coletivo leva ao exercício da consciência crítica. Os sujeitos passam a pensar sobre seu cotidiano, sobre suas ações e as de seu grupo, compreendendo e problematizando a realidade social, buscando transformar os limites num ato educacional. A educação popular, por exemplo, possibilita e estimula a prática social a partir de uma leitura crítica para uma reflexão do mundo, conforme aponta Freire (2002).

Souza e Marques (2011) realizaram estudos sobre a função educativa do trabalho do assistente social na saúde e verificaram que os assistentes sociais reconhecem a função educativa da profissão nas suas relações com a comunidade em seu trabalho prático e apontam a Educação Popular como instrumento capaz de provocar reflexões e mudanças nas práticas em saúde.

Quanto às ações socioeducativas na perspectiva participativa, estão relacionadas atividades em que o educador passa seu saber para os usuários numa relação de educador e educando, busca a participação dos usuários no exercício da participação democrática.

Tal processo participativo é por si só educativo, e possibilita uma consciência crítica dos sujeitos através do processo de mobilização e organização das classes subalternas. O processo de mobilização dos assistentes sociais visa à organização das classes subalternas, sendo possível gerar e socializar conhecimentos.

Em relação às características das ações socioeducativas na perspectiva organizativa, o profissional tem o papel de apoiar as lutas e reivindicações das camadas populares da classe trabalhadora, possibilitando a elas a participação, a ampliação, fortalecimento enquanto grupo organizado e efetivação dos seus direitos de cidadania.

As formas organizativas e o seu desenvolvimento podem ser estimuladas por um intelectual orgânico, que pode ser o assistente social. Em Gramsci, o intelectual é a figura que tem por função realizar o movimento entre concepção de mundo e contexto histórico-social, procurando estimular formas organizativas que permitam que a ação se desenvolva. O intelectual orgânico, na perspectiva gramsciana é qualquer pessoa que possui uma capacidade técnica especial e conhece os elementos de organização e do pensamento de uma classe social. Sua organicidade define-se pela consciência e pela prática com uma determinada classe. Sua concepção de intelectual define-se a partir da função e do vínculo que o mesmo mantém com a classe que representa (SIMIONATTO, 2011).

Se ele se identifica e se sensibiliza com o projeto da classe dominada, apoia, reflete, orienta, informa, estimula, facilita espaços, convive e vive as esperanças e iniciativas dos que buscam a superação da dominação em quaisquer formas que se apresente.

O assistente social, enquanto intelectual orgânico, quando age de modo a desmistificar a ideologia dominante, resgata e sistematiza o potencial do cotidiano da classe que vive do trabalho através da crítica do senso comum, cria-se um novo caminho na busca pela transformação e superação da realidade.

Todavia, apesar de significativos avanços, estudos têm demonstrado a persistência de ações socioeducativas que reforçam o caráter punitivo, moralizador e de controle sobre o comportamento dos sujeitos. A interferência profissional tanto pode contribuir com os interesses das classes subalternas, quanto pode vincular com os interesses dominantes, servindo como poderoso instrumento de legitimação da desigualdade social.

Neste contexto, não se pode afirmar que todos os assistentes sociais são intelectuais orgânicos. Pois, conforme apontam Silva e Poltronieri (2015), não são todos os profissionais que atuam de modo a organizar, direcionar e dirigir seus usuários. Temos aqueles que adotam postura messiânica, que não articulam os

sujeitos, de modo a não contribuir na tomada de consciência da população atendida e ainda cooperam com o senso comum.

Ainda segundo as autoras Silva e Poltronieri (2015), ser um intelectual orgânico na atualidade significa, então, estar atento às transformações societárias que levam os indivíduos à mercantilização de si próprios e de seus semelhantes como forma de sobrevivência na perversa lógica capitalista. Significa também, buscar posicionar-se contra as diversas formas de negação de direitos e descumprimento da condição de cidadão a que as massas estão sujeitas, voltando-se sempre para o alcance da equidade e justiça social.

As contraditórias necessidades do capital e do trabalho geram demandas para os assistentes sociais. Assim, as requisições que se faz ao profissional e os espaços ocupacionais são referências fundamentais para uma apreensão das condições sócio-institucionais da redefinição da prática profissional e, conseqüentemente, da função educativa dos assistentes sociais (OLIVEIRA; ELIAS, 2005).

É importante dizer que a função educativa no trabalho do assistente social se concretiza nos atendimentos de casos, visitas domiciliares, plantões sociais, orientações sobre os direitos de cidadania, inserção dos usuários assistidos e a comunidade na participação de atividades, em oficinas, programas, benefícios e cursos profissionalizantes. Assim, a função educativa no trabalho do assistente social se materializa em ações que envolvem a comunicação, a dialogicidade²⁹, as orientações sociais, viabilização de direitos de cidadania aos usuários, buscando a emancipação destes.

Neste sentido, a dimensão educativa tem estreito vínculo com a organização da cultura, visto que as relações que se estabelecem na atuação profissional dos assistentes sociais estão relacionadas sob a forma de ação material e ideológica, na vida e no trabalho da classe subalterna, usuária dos serviços.

Posto isto, vários estudiosos, têm pesquisado sobre a dimensão educativa para a compreensão de diferentes realidades e campos de atuações profissionais, têm-se como exemplo: “A dimensão sócio educativa da prática dos assistentes sociais do município de Toledo” do autor Kowalski (2008); “Serviço Social na educação: saberes e competências necessárias no fazer profissional” de Souza (2008); “A dimensão

²⁹ Dialogicidade, segundo Paulo Freire é o diálogo entre o educando e educador.

educativa da prática das assistentes sociais na residência em saúde da família” de Sousa e Marques (2011); “A dimensão educativa do processo de participação popular na gestão pública local em João Pessoa/PB” de Lima (2009); “A dimensão educativa na prática profissional do assistente social no trabalho com comunidades em Campinas/ SP” de Luz” (2005); “O trabalho socioeducativo desenvolvido no Centro de Referência de Assistência Social” de Bueno (2015).

Alguns estudos também foram realizados com a temática dos perfis pedagógicos da prática profissional: Os estudos de Abreu (2016), “Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional”; têm-se posteriormente os artigos: “A dimensão sócio-educativa do Serviço Social: elementos para análise” de Oliveira e ELIAS (2005); “As diferentes configurações da dimensão socioeducativa do Serviço Social brasileiro na sua trajetória histórica profissional” de Elias e Oliveira (2008); “Mobilização social e práticas educativas” de Cardoso e Maciel (2009); “Trabalho socioeducativo no Serviço Social à luz de Gramsci: o intelectual orgânico” de Jacinto (2017).

Têm-se ainda, “O trabalho socioeducativo do assistente social enquanto um intelectual orgânico” dos autores Silva e Paltronieri (2015); “O trabalho socioeducativo nas políticas de ações afirmativas” de Freitas (2015); “A importância do trabalho socioeducativo na prevenção/ressignificação da violência de gênero” de Freitas (2015); “Serviço Social e ações socioeducativas: práticas emancipatórias para comunidades negras” de Fogari, (2015); “A dimensão educativa na supervisão de estágio na visão do supervisor de campo em Serviço Social” de Giaqueto (2013); “A dimensão educativa na supervisão de estágio por meio de revisão de literatura” de Portes e Torres (2014); “O trabalho socioeducativo no processo de emancipação social” de Assunção e Pedrosa (2015); “Processos Emancipatórios e Práticas Educativas no Serviço Social” de Giaqueto, Ligabue e Proença (2015).

Alguns dos estudos citados anteriormente buscam demonstrar as práticas educativas contidas no trabalho dos profissionais assistentes sociais. Tais práticas socioeducativas podem contribuir na organização popular da classe trabalhadora para o acesso aos direitos humanos e participação nas políticas públicas.

Assim, qualquer que seja o espaço de atuação do assistente social, ele é um profissional que tem um papel essencial visto que exerce uma função eminentemente educativa e organizativa, atuando com as classes trabalhadoras (ABREU, 2016).

Conforme aponta Boschetti (2004), o profissional de Serviço Social pode construir alianças com usuários, trabalhadores e outros profissionais que possuem uma formação profissional e compromisso social em relação aos direitos humanos, que têm como projeto uma sociedade justa, fraterna, igual e capaz de autodeterminar seu futuro.

A seguir são descritas informações sobre os marcos da formação em Serviço Social, estágio e supervisão.

CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL, ESTÁGIO E SUPERVISÃO

“A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante”. (Antônio Gramsci)

2.1 Marcos da Formação em Serviço Social, Diretrizes Curriculares e Estágio

O Serviço Social é uma profissão inscrita na divisão social do trabalho, sendo que em 1889 surgiu a primeira escola no mundo, conforme aponta Estevão:

Em 1899, na cidade de Amsterdã, funda-se a primeira escola de Serviço Social do mundo e inicia-se também o processo de secularização da profissão, isto é, para o Serviço Social, as explicações religiosas do mundo são substituídas por explicações científicas. O nascimento da Sociologia vai dar o suporte teórico para o Serviço Social (ESTEVÃO, 2006, p. 17).

No Brasil teve início na década de 1930, no desenvolvimento industrial, no seio da Igreja Católica, articulado à necessidade de formação doutrinária e social. As primeiras escolas de Serviço Social surgem em São Paulo no ano de 1936 e no Rio de Janeiro em 1937 (IAMAMOTO, 2004; ESTEVÃO, 2006). Sua origem vem, portanto, do catolicismo e do pensamento filosófico neotomista de São Tomas de Aquino, que caracterizava em primeiro lugar o caráter missionário de cunho humanista e conservador priorizando a formação da família para possível solução dos problemas e necessidades morais e sociais (IAMAMOTO, 2006).

No período de 1946 a 1963, foram criados oito cursos de Serviço Social em instituições públicas no país. Em 1953, o curso é oficializado pela Lei 1889, de 13 de junho do referido ano.

Mais tarde, em agosto de 1957, ocorre a aprovação da lei de regulamentação profissional do Serviço Social, Lei n. 3252, que é regulamentada em maio de 1962 pelo Decreto 994/62. Esse Decreto marca a criação do Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e dos Conselhos Regionais de Assistentes Sociais (CRAS), determinando que a fiscalização e disciplina do exercício da profissão competem aos respectivos Conselhos (IAMAMOTO, 2006).

Estudos de Pereira (2018) apontam que de 1964 a 1989 têm-se a criação de mais doze cursos públicos de Serviço Social no país.

Em 1993, ocorre a aprovação da Lei 8.662 que revoga a Lei 3252 de 1957, mudando as denominações dos Conselhos para Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)³⁰ e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), nomenclaturas atualmente em vigor (BRASIL, 2012).

Segundo a nova legislação, o CFESS e os CRESS constituem, em seu conjunto, uma entidade com personalidade jurídica e forma federativa, com o objetivo básico de disciplinar e defender o exercício da profissão de Assistente Social em todo o território nacional (BRASIL, 2012).

Em específico, os CRESS foram organizados no Brasil, através da divisão do território nacional dividido inicialmente em 10 regiões, agregando em cada uma delas mais de um estado, exceção em São Paulo, que progressivamente se desmembraram e chegam em 2008 a 25 CRESS e 2 seccionais de base estadual. Atualmente, o Conjunto CFESS-CRESS é constituído pelo Conselho Federal de Serviço Social, 25 Conselhos Regionais de Serviço Social e 2 Seccionais de Base Estadual, com aproximadamente 98 mil assistentes sociais inscritos e ativos em todo território nacional (BRASIL, 2012).

Os instrumentos que dão suporte às ações do Conjunto CFESS/CRESS para a efetivação da fiscalização do exercício profissional, são eles: Lei de Regulamentação da Profissão profissional vigente desde 1957, atualizada pela Lei 8.662 de 1993 (BRASIL, 1993); o Código de Ética do Assistente Social atualizado também em 1993 (BRASIL, 2012), o Estatuto do Conjunto CFESS/CRESS; os Regimentos Internos; o Código Processual de Ética, o Código Eleitoral; dentro outros, além das Resoluções que disciplinam vários aspectos, tais como, Resolução 493 de 2006 que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional, que possibilitam aos Assistentes Sociais o desempenho de suas competências e atribuições junto aos usuários de forma ética e tecnicamente qualificada.

³⁰ Os Conselhos de fiscalização foram criados nos anos de 1950, com características autoritárias, restringindo as atuações em fiscalizações que exigiam a inscrição do profissional e pagamento de tributo devido. Estes conselhos foram criados num contexto de forte regulação do controle político do Estado sobre os profissionais (IAMAMOTO, 2006).

Esses instrumentos legais constituem a base estruturante da fiscalização do exercício do profissional do Serviço Social, sustentam a Política Nacional de Fiscalização conectada com o novo projeto profissional, sintonizado com os anseios democráticos dos profissionais e seus usuários. A partir dessa ótica, o Conjunto redimensiona a concepção de fiscalização, passando a ter o caráter de instrumento de luta capaz de politizar, organizar e mobilizar a categoria na defesa do seu espaço de atuação profissional e defesa dos direitos sociais (CFESS, 2007).

Sendo assim, o Conjunto CFESS-CRESS e Seccionais estruturam suas ações em duas grandes frentes: a primeira segue a trilha da defesa, da qualificação e da valorização profissional, e a segunda caminha na trincheira da classe trabalhadora na luta pela ampliação, socialização e universalização dos direitos e das políticas públicas. Organizadas em comissões de trabalho constituídas pelos/as conselheiros/as, são frentes de atuação que articulam e desenvolvem atividades pautadas por princípios e valores éticos e políticos (BRASIL, 2012).

Segundo a Lei de Regulamentação da profissão, em seu artigo 8º o CFESS tem como atribuições (BRASIL, 2012, p. 48-49):

- I- Orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício profissional do/a assistente social no Brasil, em conjunto com os CRESS;
- II- Assessorar os CRESS sempre que se fizer necessário;
- III- Aprovar os Regimentos Internos dos CRESS no fórum máximo de deliberação do conjunto CFESS/CRESS;
- IV- Aprovar o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais juntamente com os CRESS, no fórum máximo de deliberação do conjunto CFESS/CRESS;
- V- Funcionar como Tribunal Superior de Ética Profissional;
- VI- Julgar, em última instância, os recursos contra as sanções impostas pelos CRESS;
- VII- Estabelecer os sistemas de registro dos profissionais habilitados;
- VIII- Prestar assessoria técnico-consultiva aos organismos públicos ou privados, em matéria de Serviço Social.

O CRESS, em suas respectivas áreas de jurisdição, na qualidade de órgão executivo e de primeira instância, possui o exercício das seguintes atribuições (BRASIL, 2012, p. 50):

- I - organizar e manter o registro profissional dos Assistentes Sociais e o cadastro das instituições e obras sociais públicas e privadas, ou de

fins filantrópicos; II - fiscalizar e disciplinar o exercício da profissão de Assistente Social na respectiva região; III - expedir carteiras profissionais de Assistentes Sociais, fixando a respectiva taxa; IV - zelar pela observância do Código de Ética Profissional, funcionando como Tribunais Regionais de Ética Profissional; V - aplicar as sanções previstas no Código de Ética Profissional; VI - fixar, em assembleia da categoria, as anuidades que devem ser pagas pelos Assistentes Sociais; VII - elaborar o respectivo Regimento Interno e submetê-lo a exame e aprovação do fórum máximo de deliberação do conjunto CFESS/CRESS.

Para além de suas atribuições, o Conjunto CFESS/CRESS vem promovendo, nos últimos 30 anos, ações políticas para a construção de um projeto de sociedade radicalmente democrático, em defesa dos interesses da classe trabalhadora em articulação com as outras organizações da categoria ABEPSS e ENESSO³¹.

A Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social - ENESSO, é a entidade máxima de representação dos estudantes de Serviço Social do país, eleita anualmente no Encontro Nacional dos Estudantes de Serviço Social – ENESS.

A Organização é dividida em sete regionais distribuídas da seguinte forma: Região I – Acre, Amazonas, Roraima, Rondônia, Pará, Maranhão e Piauí; Região II – Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco; Região III – Alagoas, Sergipe e Bahia; Região IV – Tocantins, Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do sul e Minas Gerais (Uberlândia e Uberaba); Região V – Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro; Região VI – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; Região VII – São Paulo.

Segundo seu estatuto, a ENESSO tem como finalidades: a) fomentar e potencializar a formação político-profissional dos estudantes de Serviço Social, bem como suas entidades representativas; b) promover o fortalecimento político-organizacional das entidades de base (CA's ou DA's); c) promover o debate acerca dos problemas dos estudantes de Serviço Social; d) Garantir o contato permanente dos estudantes de Serviço Social com a categoria dos Assistentes Sociais, suas

³¹As primeiras discussões sobre a criação da ENESSO (Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social), denominada anteriormente por Sessune (Subsecretaria de Estudantes de Serviço Social da UNE), foi a partir de 1981. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, foi criada e eleita a primeira gestão da Sessune que ficou com sede na Universidade Federal do Rio de Janeiro, inicialmente sem estatuto devido. Em 1993, a Sessune passa a se chamar ENESSO. (ENESSO, 2004).

entidades nacionais e latino-americanas; e) Viabilizar a integração com os movimentos populares e sociais como forma de crescimento político dos estudantes e de reforço e ampliação das lutas desses movimentos; f) Consolidar o contato com as demais executivas de curso a fim de reforçar o papel destas no movimento estudantil e construir novas alternativas de luta para o movimento; g) Coordenar e organizar nos encontros Estaduais, Regionais e Nacionais, junto às escolas sede dos eventos, buscando a articulação com as demais entidades da categoria para a realização dos mesmos; h) Apoiar a construção e organização de CA's onde não existam os mesmos (ENESSO, 2004).

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), antes chamada por Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS) representa as instituições de ensino superior no âmbito do Serviço Social. Historicamente, a proposta de formação construída pelo Serviço Social tem nas diretrizes curriculares propostas pela ABESS/CEDEPSS (1997)³² sua expressão mais madura. Nas diretrizes o Serviço Social é tomado como uma especialização do trabalho na sociedade, inscrita na divisão social e técnica do trabalho social, com base na formulação de Iamamoto (2011). É uma profissão inscrita na dinâmica social, conectada com as lutas da classe trabalhadora para a defesa e ampliação dos direitos sociais, trabalhistas, civis e políticos.

A ABEPSS tem sede e foro jurídico e administrativo em Brasília/DF, é uma entidade civil, de natureza acadêmico-científica de âmbito nacional, de direito privado, sem fins lucrativos. É constituída pelas Unidades de Ensino de Serviço Social, por sócios institucionais colaboradores e por sócios individuais. Conta com uma diretoria e apresenta como finalidades: propor e coordenar a política de formação profissional na área de Serviço Social que associe organicamente ensino, pesquisa e extensão e articule a graduação com a pós-graduação; contribuir para a definição e redefinição da formação do assistente social na perspectiva do projeto ético-político profissional

³² Criada em outubro de 1946, pela denominação de Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), assume em 1979, a tarefa de coordenar e articular o projeto de formação profissional, transformando-se em Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. Em dezembro de 1998, recebe sua atual denominação ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, incorporando a dimensão de pesquisa e não somente de ensino.

do Serviço Social na direção das lutas e conquistas emancipatórias; entre outras (ABEPSS, 2008).

Neste sentido, a ABEPSS vem privilegiando ações em prol de uma formação profissional com qualidade. Uma importante ação da associação aconteceu em 1995, quando a mesma contribuiu para a realização de uma assembleia durante a XXIX Convenção Nacional de ABESS, no Recife, ocasião que foi aprovada a proposta básica para o projeto de formação profissional contendo novo desenho curricular. Culminava-se neste período um processo de revisão curricular que exigia uma profunda avaliação do processo de formação profissional em face das exigências da contemporaneidade (ABEPSS, 2004).

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 9.394, tornado oportuno o processo de normatização e definição de diretrizes gerais para o curso de Serviço Social (ABEPSS, 2004). Conforme descrevem as diretrizes curriculares do Serviço Social, o seu pressuposto é a permanente construção de conteúdos (teóricos, éticos, políticos, culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que são apreendidos de forma dinâmica, flexível, assegurando padrões de qualidade na formação do profissional de Serviço Social, os quais a ABEPSS busca garanti-los.

A ABEPSS comemora, no ano de 2019, setenta e três anos de existência e seu principal objetivo tem sido o de assegurar a direção político-pedagógica impressa nas Diretrizes Curriculares de 1996, essencial para possibilitar a formação de profissionais críticos e competentes, ainda contribuiu para a elaboração da Política Nacional de Estágio, que dispõe sobre diretrizes para a supervisão de estágio em Serviço Social. Neste sentido, na próxima seção é ressaltada a supervisão de estágio do curso, suas concepções, histórico, papéis dos sujeitos envolvidos no processo de estágio.

Segundo dados da ABEPSS e CFESS (2011) o ensino superior público na última década ampliou, através do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais — Reuni. Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE (constitutivo do Programa de Aceleração do Crescimento — PAC). Este é constituído por um conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias que resultam nas propostas de cursos sequenciais; ciclos básicos, contempladas em iniciativas, tais como: Universidade Aberta do Brasil, Reuni, Ensino a Distância- EAD.

Assim, na área de Serviço Social, mais da metade dos cursos públicos atualmente existentes foram criados entre os anos de 2003 e 2016. Segundo estudos de Pereira (2018) dentro do período mais amplo dos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), apreende-se que a criação dos cursos públicos de Serviço Social ficou concentrada nos governos Lula, com a criação de 29 (vinte e nove) cursos, representando 85,3% dos cursos públicos criados no período 2003/2016.

Em específico, no ano de 2011 o número de cursos de Serviço Social no Brasil era de 418, 403 presenciais (autorizados), 381 em atividade, 367 privados (em atividade), 310 privados presenciais (em atividade), 14 privados EAD (ensino à distância) em atividade, 66 públicos, 38 federais. (ABEPSS; CFESS, 2011).

Em 2019, após consulta no site do e-mec³³, foi verificado que no Brasil, tem 1292 cursos presenciais em atividade, 53 em atividade em EAD (BRASIL, 2019).

O conjunto CFESS- CRESS e ABEPSS se preocupam com a lógica curricular do ensino do curso de Serviço Social nessas modalidades, principalmente no ensino a distância (EAD). O número de vagas ofertados no ensino a distância é muito maior do que no presencial, por exemplo, se no presencial tem 34 mil vagas oferecidas, no EAD tem 107 mil (ABEPSS; CFESS, 2011).

Tais dados apontam que tivemos a criação de muitos cursos de Serviço Social, o que é extremamente significativo para a profissão e exige o acompanhamento de como tais cursos estão desenvolvendo o processo formativo de novos assistentes sociais, pois devem seguir as diretrizes curriculares, que prevê que na formação acadêmica deve haver indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, indissociabilidade entre estágio e supervisão.

A respeito disso, as diretrizes curriculares de 1996 preconizam a superação da fragmentação dos conteúdos; dessas indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entre estágio e supervisão. Fazem-se necessárias leituras densas; bibliografia de qualidade, que busquem as fontes; debates críticos; aprofundamento teórico, ético e político; pesquisa e extensão; vivências; relação com a sociedade; contato direto com a profissão e profissionais. Segundo a ABEPSS e CFESS (2011, p. 797), “essa proposta não pode ser viabilizada na modalidade EAD”.

³³ BRASIL. Ministério da Educação. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jun. 2019.

Entende-se que as Diretrizes Gerais que materializam nosso projeto de formação propõem uma lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem e permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Este 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. (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 9)

As diretrizes elencadas no projeto de formação do curso de Serviço Social apontam para a flexibilidade dos currículos por meio da diversificação de atividades desenvolvidas no âmbito da vida acadêmica e exigem o rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do próprio Serviço Social. Neste sentido, investe-se na adoção de uma teoria social crítica; a superação da fragmentação dos conteúdos. (ABESS/CEDEPSS, 1996; ABEPSS; CFESS, 2011).

Outros elementos que compõem a lógica curricular indicam o estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como condição central da formação e a relação da teoria e realidade; padrões iguais entre os cursos diurnos e noturnos quanto à qualidade e desempenho; caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional; exercício do pluralismo; a ética como um princípio formativo perpassando a formação curricular e estágio supervisionado. Muitos desses princípios requerem, necessariamente, um ensino presencial. Por exemplo, a adoção de uma teoria social crítica e o rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do próprio Serviço Social, exigindo, portanto, uma pedagogia crítico-dialética calcada na bibliografia densa, centrada nos clássicos, não podendo se reduzir a apostilas ou manuais³⁴.

Sobre o perfil profissional almejado nas diretrizes, ressaltam-se características como o trabalho na formulação e implementação de propostas para o enfrentamento da questão social, por meio de políticas sociais.

Por ser uma profissão de caráter investigativo e interventivo exige-se a formação de um profissional com competência para, em tempos de barbárie, encontrar na realidade contraditória estratégias e possibilidades de defesa intransigente de direitos humanos na sua integralidade, indivisibilidade, interdependência e relação com o Projeto Ético-Político que articula esses conceitos.

³⁴ Maiores detalhes ver ABEPSS e CFESS (2011).

Em relação ao estágio e supervisão, conforme está proposto nas diretrizes curriculares e na Política Nacional de Estágio, esses devem ser presenciais. Não há estágio à distância e nem é possível a supervisão direta com o profissional assistente social EAD.

O estágio é um dos componentes curriculares privilegiados na construção da relação teoria/prática, principalmente por seu caráter presencial e pela atividade concomitante de supervisão acadêmica e de campo. Devem ser de responsabilidade da unidade formadora. São princípios do estágio, contidos na Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010): articulação entre formação e exercício profissional; indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo; articulação entre universidade e sociedade; unidade teoria-prática; interdisciplinaridade e articulação entre ensino, pesquisa e extensão (ABEPSS, 1996; 2010).

A seguir são descritas maiores informações sobre a supervisão de estágio, concepções e histórico.

2.2 Supervisão de Estágio em Serviço Social: concepções, histórico dos papéis, ação do supervisor e produção bibliográfica

A palavra supervisão é um neologismo formado pelo prefixo “super” e pelo afixo “visão”, para designar o ato de ver, origina-se do latim “*videre*, avistar”, conhecer ou perceber. Significa ainda, ação ou efeito de supervisionar, dirigir, orientar ou inspecionar. Conforme Lewgoy (2009), embora a raiz do termo seja o mesmo, o valor semântico possui sentidos diferentes: apresenta ideia de ordenação, controle e fiscalização, por outro lado, o termo denota acompanhamento e orientação. Historicamente, a supervisão corresponde a uma das atividades mais antigas de ensinar e aprender.

A concepção de supervisão de estágio “nunca está acabada, ela vai se configurando historicamente, a partir das determinações estruturais e contextuais, à medida que seus profissionais vão estruturando visões de mundo e de propostas de ação” (BURIOLLA, 2011, p. 19).

O ato de supervisionar, em geral, pode ser visto desde a Grécia Antiga, quando era considerado treinamento para estudantes. Mais tarde, com o Cristianismo,

originou uma supervisão orientada de trabalhos assistenciais, feita pelos diáconos, que orientavam os demais na distribuição de esmolas e administração de bens (VIEIRA, 1979). No período Medieval, Idade Média, um professor era enviado às escolas, pelas autoridades, para verificar se os aspectos morais e religiosos da instrução estavam sendo desenvolvidos, na perspectiva do controle dos sistemas. Assim, em tais períodos observa-se a supervisão como ato de reprodução e controle (LEWGOY, 2009).

No Estado Moderno, durante o processo de industrialização, a supervisão é relacionada à capacitação do indivíduo, na perspectiva de adestramento, para garantir a qualidade e quantidade da produção.

A supervisão de estágio acontecia e acontece em várias áreas. Falar em supervisão, seja em Serviço Social ou em outros cursos e áreas, tem implicado analisá-la a partir de três enfoques: administrativo, educativo e operacional.

Administrativo a Supervisão é ligada a tarefas administrativas, controle, treinamentos e à melhor prestação de serviços [...]. Educativo: a supervisão relaciona-se ao ensino e à formação profissional, o ensino-aprendizagem, processos pedagógicos [...] Operacional a supervisão é considerada como o processo na área do agir, fazer profissional [...]. (BURIOLLA, 2011, p. 20).

Na prática, tais enfoques se inter-relacionam, e de forma geral, a supervisão fica concebida como um processo administrativo e educacional.

Historicamente, a supervisão em Serviço Social, segundo Lewgoy (2009) era voltada ao treinamento pessoal nas instituições de caridade. A Supervisão começou com a primeira Escola de Serviço Social, em 1898, nos Estados Unidos, quando se criou uma classe para o treinamento filantrópico, em Nova York e na primeira escola de Serviço Social em Amsterdã em 1909, a concepção de supervisão estava relacionada com o treinamento conforme princípio e métodos das instituições, com natureza administrativa, o supervisor decidia o que e como fazer, ensinava a fazer.

A partir da segunda década do século XX ocorre a influência da psicanálise, visto que o supervisor assumia tarefas de terapeuta em relação aos supervisionados, ilustra-se essa ideia na primeira descrição completa de uma supervisão nessa área com os trabalhos de Freud, em 1909 (LEWGOY, 2009).

Neste contexto, têm-se a influência da obra publicada em 1917, “Diagnóstico Social” de Mary Richmond. O texto indicava metodologias de estudo, diagnóstico e

tratamento para atendimento de casos. Iniciava uma nova era para a supervisão: o supervisor como orientador da metodologia (VIEIRA, 1979).

No Brasil, a supervisão em Serviço Social recebeu influência da produção importada dos Estados Unidos, sendo que a literatura sobre o assunto existente de 1936, período da primeira Escola de Serviço Social, a 1946, é tradução de produções dos Estados Unidos, textos do Canadá, Bélgica e Itália (BURIOLLA, 2011).

Buriolla (2011) aponta em seus estudos três momentos ao longo dos anos sobre os papéis do supervisor de estágio que não foram os mesmos, desde a existência do Serviço Social brasileiro, tais momentos são datados: 1º) 1936 a 1947; 2º) 1947 a 1961 e 3º) 1974 a 1980.

O Primeiro momento marca o período de 1936 até 1947, em que a profissão se pautava pelos princípios da doutrina social da igreja católica, com conteúdo doutrinário, especialmente tomista. A atuação dos profissionais opera-se por processos seletivos, pautados nos valores veiculados pela ideologia cristã: pessoa, igualdade, justiça, caridade, dignidade humana, padrões morais, etc. Dados, extraídos de eventos mostram a influência da ideologia cristã no cotidiano da atuação dos supervisores e do curso de Serviço Social, alastrando até meados dos anos de 1960. (BURIOLLA, 2011).

Neste contexto, os papéis do supervisor de estágio eram o de educar e avaliar. Educar no sentido de o supervisor imprimir em seu aluno, tanto em sua formação acadêmica, como em seu estágio a doutrina da igreja católica. O supervisor avaliava aspectos em consonância com a forma de viver e de atuar da profissão que estava em simetria com os princípios e valores da igreja (BURIOLLA, 2011; LEWGOY, 2009).

Conforme aponta Austin (1965) citado por Buriolla (2011) como princípios básicos da supervisão apresentavam-se os psicanalíticos e pedagógicos. Nos princípios psicanalíticos, as discussões na Supervisão referiam-se a conflitos pessoais, falta de ajustamento social. Os pedagógicos, por sua vez, diziam respeito a buscar compreender a individualização, as necessidades e capacidades de cada pessoa.

Neste contexto, ocorria uma prática da pedagogia da “ajuda” que tem como característica uma orientação psicossocial individualizada, que responsabiliza os indivíduos pelos problemas sociais, com viés clientelista de benesse e não na

concepção de direito. Tais práticas perduraram no contexto da Nova República à Guerra Fria (ABREU, 2016).

A supervisão de estágio e as produções sobre o assunto neste período, segundo estudos de Lewgoy (2009) enfatizavam o ensino individual prático, o aspecto psicológico, com influência do Serviço Social de Casos Individuais, enfatizando técnicas de entrevistas, redação, análise de casos, relatórios.

Na década de 1940 têm-se a criação das organizações dos estágios e da supervisão; criação da ABESS (Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social-1946); criação e desenvolvimento das grandes instituições assistenciais estatais, ampliando o mercado de trabalho para a profissão.

Ainda neste período, é publicada a mais antiga referência de treinamento aos supervisores que se encontra nos Estados Unidos, através da tese de doutorado de Margareth Boylan, em 1940. No Brasil, o primeiro curso de treinamento de supervisores foi organizado em 1948, pelo Instituto Social, para dez assistentes sociais, com duração de dez dias, ministrado pela assistente social Josephina R. Albano. Na década de 1950, as unidades de ensino iniciaram a preparação de supervisores em cursos de capacitação. As escolas do Rio de Janeiro e São Paulo promoveram cursos do mesmo tipo, com programas semelhantes, ampliando o seu conteúdo, e apostilas foram mimeografadas, as quais durante vários anos serviram de manual aos novos supervisores. Tais cursos eram constituídos de palestras e, às vezes, debates.

O segundo momento atribuído por Buriolla (2011) vai de 1947 a 1961, período do metodologismo que repercute na Supervisão. Neste contexto, a Doutrina Social da igreja e a visão humanista permanecem, concebendo o homem capaz de se autopromover e que a ordem moral e ética devem ser preservadas. Há uma preocupação com o método que garante à profissão uma idoneidade profissional sólida, pautada em critérios científicos e objetivos. Buscava-se, nas ciências sociais e do comportamento, referências para o conhecimento dos problemas sociais e uma ação eficaz.

Os valores da ideologia cristã permaneceram norteando a prática profissional até 1975. Há um zelo pela técnica, como fazer, como organizar, como suprimir falhas, como documentar, como relatar, etc. A ênfase à personalidade, meio social e grupos direciona a Supervisão em Serviço Social (LEWGOY, 2009).

A partir de 1947 começam a aparecer no Brasil as produções próprias do país, todavia, baseadas nas ideias dos Estados Unidos, perdurando até a década de 1970. São realizados dois Cursos de Formação de Supervisores respectivamente, nos anos de 1948 e 1949, na Escola de Serviço Social de São Paulo. Neste contexto, os textos sobre supervisão no Brasil tinham um caráter tecnicista e pedagógico, com influência norte-americana.

O currículo do Curso de Serviço Social da Escola de Serviço Social, em 1953, além de conter várias disciplinas práticas, contemplava o estágio supervisionado nos quatro anos, com uma carga horária de 1.150 horas. O currículo mínimo do ano de 1970 afirmava a necessidade do estágio ser concomitante ao ensino teórico.

As funções da ação supervisora, nesta época, continuam a de educar e avaliar e inclui-se a de interpretar. Nota-se uma preocupação com o conhecimento, planejamento e execução da supervisão. Na função de educar, o supervisor é visto agora como profissional da prática, o supervisor foca no treino do estagiário: os princípios, métodos e técnicas do Serviço Social, relacionamento com o usuário. O supervisor, na função de avaliador, acompanha de perto o desenvolvimento do aluno, observando-o na sua atuação prática, o processo de avaliar tem início no primeiro contato com o estagiário (BURIOLLA, 2011; LEWGOY, 2009).

Os conteúdos a serem avaliados são: integração do estagiário, conhecimento sobre o campo de estágio, desempenho de tarefas, aplicação de conhecimento, autocrítica, disciplina, assiduidade, responsabilidade, aptidões, limitações. A função do supervisor de interpretar abrangia elementos interligados à natureza do aprendizado, por exemplo: processo de supervisão, a natureza do ensino, avaliação do aprendizado e agir do estagiário como profissional.

É importante mencionar que no período desenvolvimentista do Brasil à época, o governo viabiliza a inscrição da participação, como esfera programática das políticas sociais, tendo em vista a chamada integração social aos programas de desenvolvimento. Esta perspectiva significou para o Serviço Social uma prática denominada por Abreu (2016) de “pedagogia da participação”, sendo que a pedagogia da ajuda passou à pedagogia da autoajuda, ou pedagogia da ajuda mútua. Neste momento, os assistentes sociais passaram a atuar no Desenvolvimento de Comunidades, estratégia introduzida para que a população pobre não fosse

influenciada pelas ideias comunistas, ocorria uma participação controlada. (ELIAS; OLIVEIRA, 2008).

O Desenvolvimento de Comunidades foi espaço de legitimação da classe dominante, respondia fundamentalmente à necessidade de ideologização da assistência aos pobres, a partir de racionalidade técnica e administrativa difundida pelo ditadura militar, e foi um modelo profissional de capacitação social calcada no pensamento fenomenológico, mas também possibilidade de entrada em cena dos sujeitos coletivos. O Desenvolvimento de Comunidade possibilitou experiências da Educação Popular, Educação Libertadora de Paulo Freire, a criação de Associações de Bairros.

No período ditatorial ocorreram manifestações contestatórias, têm-se a participação social como elemento central na luta de classes subalternas, o processo de politização das relações sociais e intervenção crítica e consciente dessas classes no movimento histórico e do desenvolvimento teórico-político da profissão.

Neste contexto, o terceiro momento da supervisão citado por Buriolla (2011) vai de 1974 a 1980. Mesmo o Movimento de Reconceituação sendo um marco no Serviço Social a partir de 1965, com Encontros de Araxá (1968), Teresópolis (1972) e Sumaré (1978); e mesmo sendo um movimento com crítica, a prática profissional, metodológica e ideológica, somente rebateu na supervisão em 1973. O questionamento do exercício tradicional da profissão impunha a crítica das suas formas de ensino e da Supervisão.

A mesma autora, ainda, destaca, mediante sua análise da produção sobre Supervisão em Serviço Social no país, desde a sua emergência, três autoras: Helena Iracy Junqueira, que apresentou dez produções sobre Supervisão em Serviço Social de 1947 a 1962; Nadir Gouvea Kfourri, com dez produções de 1949 a 1969; Balbina Ottoni Vieira, com dezoito publicações, escritas de 1961 a 1981. As produções das autoras tiveram grande influência do exterior, principalmente, norte-americana.

A partir dos anos de 1970 as produções sobre supervisão passam a ter referências nos insumos de Paulo Freire e no marxismo, tendo uma nova proposta de supervisão e rompendo com a tradicional. A supervisão é vista como “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 et al., 1973 apud BURIOLLA, 2011, p. 24).

Na década de 1970 há a criação de cursos de mestrado e da revista *Serviço Social & Sociedade*, em 1979.

A ABEPSS adotou em várias convenções nacionais o tema de Supervisão em Serviço Social. Convenção de 1954 em São Paulo, em 1971 Florianópolis, em Piracicaba em 1975, em 1979 em Natal, Vitória em 1981.

Em 1981 surge o primeiro curso de doutorado, e reconhecimento da pesquisa em Serviço pelo CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), em 1982. Por sua vez, há um novo currículo em 1982 que atribuiu às instituições de ensino o compromisso, responsabilidade e coordenação do estágio aos estudos de ensino superior. Neste período, ocorre a consolidação das produções teóricas do Serviço Social na perspectiva crítica.

Na década de 1980 houve também modalidades de cursos de capacitação para supervisores com cargas horárias de 60 horas e especialização em Supervisão em Serviço Social, com 360 horas. Com a implantação das Diretrizes Curriculares de 1996 várias unidades de ensino vêm oferecendo capacitação aos supervisores de campo. Há também aquelas que proporcionam 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.

Há uma crítica do exercício tradicional da profissão nas suas formas de ensino e da Supervisão. Neste momento, o papel do supervisor é de educador: supervisor-educador e supervisor-educando. O supervisor é um professor que ensina fazendo, busca estabelecer um equilíbrio e racionalização entre a ciência e a técnica e colaborar na integração entre teoria e prática. O supervisor-educando assume seu papel quando dá valor à relação com o estudante e aprende com ele e compartilha as experiências do aluno-estagiário. (BURIOLLA, 2011).

A supervisão é vista como “processo educativo e administrativo de aprendizagem mútua entre supervisor e supervisionado, no qual ambos são sujeitos, tratando de que sejam portadores de uma educação libertadora” (SHERIFF et al., 1973 apud BURIOLLA, 2011, p. 24).

Neste contexto, a supervisão é vista como um processo educativo, administrativo e operacional, onde supervisores e supervisionados possuem uma relação horizontal, buscando um diálogo conscientizador, uma consciência crítica, oportunidades de reflexão sobre os modos do agir para atender as necessidades dos

usuários. Supervisor e supervisionado ajudam a definir e instrumentalizar a proposta para o campo específico da prática.

Todavia, Toledo (1984) apud Lewgoy (2009) considera que na década de 1980 não havia muita clareza sobre o 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 profissional. Atribui também a esse profissional o papel de “professor da prática” e tece críticas ao tratamento dispensado pelas unidades de ensino a ele, por não inseri-lo e informá-lo sobre as Diretrizes Básicas estabelecidas para a formação profissional.

Em 1993 a Lei de Regulamentação da profissão do Assistente Social e o Código de Ética do Assistente Social são aprovados (BRASIL, 2012). Em 1996 é regulamentado o novo currículo com base na orientação marxista como fundamento para a formação profissional (Documento ABESS/ CEDEPSS).

A concepção de supervisão é considerada um processo de formação da identidade profissional, processo de ensino-aprendizagem e terapia profissional (1994). As Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 apontam que deve ocorrer a supervisão sistemática pelo professor supervisor de campo e supervisor acadêmico, buscando a indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e supervisão de campo na atividade de estágio.

Diante dos dados apresentados, a seguir trazemos no quadro 2 uma síntese sobre a evolução da supervisão em Serviço Social acontecimentos significativos, concepções de supervisão, papel do supervisor e produções bibliográficas. Tal quadro é adaptado dos estudos de Lewgoy (2009) e são citados estudos de Caputi (2014) e Amicucci (2018).

Quadro 2: Evolução Histórica da Supervisão em Serviço Social

Períodos	Acontecimentos significativos	Concepções de Supervisão	Papel do Supervisor	Produções
1900	Primeira escola de Serviço Social em Nova York (1898); Primeira Escola de Serviço Social em Amsterdã (1909).	Treinamento (conforme princípios e métodos das instituições); Natureza administrativa; Ensinar a fazer.	Natureza administrativa, o supervisor decide o que e como fazer.	Influência da psicanálise, obra publicada em 1917 “Diagnóstico Social” de Mary Richmond. O texto indicava metodologias de estudo, diagnóstico e tratamento para atendimento de casos.
	Influência da psicanálise Livro de Mary Richmond (1917)-EUA	Orientação Orientador da metodologia (estudo-diagnóstico-tratamento)	Influência da psicanálise, o supervisor assumia tarefas de terapeuta em relação aos supervisionados (1909) 1917- supervisor como orientador da metodologia.	
1930	Criação da primeira escola de Serviço Social no Brasil, em São Paulo (1936).	Treinamento Processo educacional Ensinar a fazer	(1936-1947) Influência da ideologia cristã no cotidiano da atuação. <u>Educar</u> , ensinar a doutrina da Igreja;	Influência da produção importada dos Estados Unidos
1940	Institucionalização do Serviço Social e criação das grandes instituições assistenciais; Criação da ABESS; Organizações dos estágios e da supervisão; Desenvolvimento de arsenal técnico básico direcionado, prioritariamente para o atendimento individual.	Processo pedagógico global Processo de orientação direta com ajuda (educativo-pedagógica)	<u>Avaliar</u> - avaliava aspectos em consonância com a forma de viver e de atuar da profissão que estava em simetria com os princípios e valores da igreja; Princípios pedagógicos na perspectiva da ajuda, clientelista, psicossocial individualizada, que responsabilizam os indivíduos pelos problemas sociais.	Tese de Margareth Boylan (1940): referência de treinamento aos supervisores.

Períodos	Acontecimentos significativos	Concepções de Supervisão	Papel do Supervisor	Produções
1950 1960	Desenvolvimento de comunidade. Movimento de Reconceituação – Encontro de Araxá (1968) Influência da psicanálise na supervisão.	Educativa; Pedagógica; Aprender a fazer (enfoque no supervisionado).	1947 a 1961, período do metodologismo que repercute na Supervisão. Técnica, como fazer, como organizar, como suprimir falhas, como documentar, como relatar, etc. A ênfase à personalidade, meio social e grupos direciona a Supervisão em Serviço Social. A Doutrina Social da igreja e a visão humanista permanecem. <u>Educar- pedagogia da participação ou autoajuda.</u> <u>Avaliar, interpretar:</u> abrangia elementos interligados a natureza do aprendizado: processo de supervisão, a natureza do ensino, avaliação do aprendizado, assiduidade e agir do estagiário como profissional.	Helena Iracy Junqueira (com dez produções sobre Supervisão em Serviço Social de 1947 a 1962); Nadir Gouvea Kfourri com dez produções de 1949 a 1969; Bárbara Ottoni Vieira, com dezoito publicações, escritas de 1961 a 1981. Enfatizava o ensino individual prático, ao aspecto psicológico, com influência do Serviço Social de Casos Individuais, enfocando o relacionando supervisor e supervisionado e enfatizando técnicas de entrevistas, redação, análise de casos, relatórios.
1970	Movimento de Reconceituação – Encontros para sistematização teórico-prática em Teresópolis (1972) e Sumaré (1978); Influência de ação política partidária; Criação de cursos de mestrado; Criação da revista Serviço Social & Sociedade (1979).	Caráter administrativo e didático; Prescrição no âmbito da eficiência e da eficácia; 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.	Processo educativo de aprendizagem (individual e grupal). Pedagogia da participação ou autoajuda. Método de ensino do Serviço Social.	A partir de 1970 - Referências nos insumos de Paulo Freire e no humanismo marxismo, tendo uma nova proposta de supervisão e rompendo com a tradicional.

Períodos	Acontecimentos significativos	Concepções de supervisão	Papel do Supervisor	Produções
1980	Primeiro Curso de doutorado (1981) e reconhecimento da pesquisa em Serviço Social pelo CNPq (1982); Novo Currículo (1982), ordenado a partir de paradigmas positivismo/fenomenologia e dialético-marxista; Consolidação das produções teóricas do Serviço Social na perspectiva crítica.	Caráter administrativo e didático; Prescrição no âmbito da eficiência e da eficácia; 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.	Na década de 1980 não havia muita clareza sobre o profissional que se queria formar, muito menos uma política de estágio definida, o assistente social supervisor de campo, tinha o papel de supervisor de prática.	Década de 80 consolidação das produções na perspectiva crítica
1990	Lei de Regulamentação da profissão (1993) e Código de Ética (1993); Novo Currículo (1996) – orientação marxiana como fundamento para a formação profissional (Documento ABESS. Diretrizes Curriculares de 1996. Revista Katálysis criada em 1997.	Processo de formação da identidade profissional, processo de ensino-aprendizagem e terapia profissional (1994); Diretrizes Curriculares 1996: Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional; Supervisão sistemática pelo professor supervisor e pelo de campo; Concepção de estágio vinculado à supervisão (1997).	<u>Educador –na perspectiva da pedagogia da emancipação;</u> <u>Transmissor de conhecimentos,</u> <u>experiências e informações;</u> <u>Autoridade;</u> <u>Avaliador;</u> Supervisores e supervisionado possuem uma relação horizontal, buscando um diálogo conscientizador, uma consciência crítica, oportunidades de reflexão sobre os modos do agir para atender as necessidades dos usuários. Supervisor e supervisionado ajudam a definir e instrumentalizar a proposta para o campo específico da prática. A partir de 1993- indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e supervisão de campo na atividade de estágio.	A partir de 1996 foi tendo publicações em Revistas e Anais de Encontros Científicos sobre Supervisão de Estágio em Serviço Social. Defesas de teses de Doutorado, posteriormente publicadas em livros, com destaque para: Marta Alice Feiten Buriolla que apresentou e defendeu a tese em 15 de fevereiro de 1992 na PUC de São Paulo, cuja temática é “A Supervisão em Serviço Social na formação profissional do assistente social”.
2000	Lei 11.788, de 25/09/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências; Resolução CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social;	Processo de formação da identidade profissional, processo de ensino-aprendizagem. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional; Supervisão direta pelo professor supervisor e pelo de campo assistente social.		Alzira Maria Baptista Lewgoy fez a defesa em março de 2007 no Doutorado em Serviço Social da PUC do Rio Grande do Sul, título da tese: “Pensar a Supervisão de estágio em Serviço Social: ser ou não ser, eis a questão”. E temos ainda os estudos de Edina Maria G. Joazeiro.

Período	Acontecimentos Significativos	Concepções de supervisão	Papel do supervisor	Produções
2000		Dimensão pedagógica permeando tanto a supervisão de campo e acadêmica.		
2010 - ...	Política Nacional de estágio 2010 da ABEPSS.	A supervisão acadêmica está no âmbito da educação, sua dimensão pedagógica contribui para a formação com princípios e valores ético-políticos pautados na perspectiva de uma educação voltada à formação humana.	Operacionalização da supervisão acadêmica em pequenos grupos conforme orientações da PNE; a supervisão acadêmica possui uma dimensão pedagógica orientada ao fazer profissional. Supervisão de campo- envolve o acompanhamento direto das atividades prático-institucionais do estudante pelo assistente social, nos campos de estágio.	Ampliação das publicações em anais de eventos da categoria ENPESS, CBAS e produção do conhecimento do tema em dissertações e teses. Olívia C. J. Costa publicou seu livro “Estágio em Serviço Social: uma reflexão crítica”, constitutiva da dissertação de mestrado em 2013.

Fonte: Elaborado mediante pesquisa bibliográfica, com adaptações dos estudos de Lewgoy (2009).

Esses dados mostram que até a década de 1990 há escassas produções sobre o tema de supervisão em Serviço Social.

Observa-se que a partir de 1993 foram aprovados instrumentos articuladores do processo de supervisão acadêmica e supervisão de campo em Serviço Social, tais como, o Código de Ética do Assistente Social (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão do Assistente Social (1993), as Diretrizes Curriculares e Bases da Educação (1996) que norteiam o trabalho de formação e exercício profissional. Desse ponto de vista, contextualizar na contemporaneidade a supervisão requer situar o aparato jurídico-político e institucional que irá subsidiar o deciframento desse processo na totalidade do projeto profissional (BRASIL, 1993; 2008; 2012).

Nos anos 2000 foram criadas legislações que regulamentam o estágio supervisionado como a Lei Federal 11.788, de 25/09/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes em diversas áreas do saber. A Resolução CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio no curso de Serviço Social e em 2010, tem-se a aprovação da Política Nacional de Estágio da ABEPSS. Tem também o Decreto Estadual Paulista n. 52.756, de 27 de fevereiro de 2008.

A Política Nacional de Estágio (PNE) na área do Serviço Social era uma demanda que foi sendo historicamente colocada para a ABEPSS, na direção de construir parâmetros orientadores para a integralização da formação profissional do assistente social, no horizonte do projeto ético-político profissional do Serviço Social. (ABEPSS, 2010).

Nesta conjuntura, o estágio pode ser compreendido em dois momentos:

O primeiro seria o “[...] de exercício profissional supervisionado, devendo nesse caso, a identidade profissional e o aprendizado serem apreendidos anteriormente, com a adoção de outros mecanismos didáticos-pedagógicos, como oficinas, disciplinas práticas e estágios de observação [...]”, ou seja ela vai sendo construída ao longo do processo. O segundo momento, o de síntese, é o espaço de consolidação do perfil profissional, no qual etapas não podem ser suprimidas. O Serviço Social é uma profissão de caráter educativo; assim, o trabalho dos supervisores de campo tem uma dimensão pedagógica e constitui o fio condutor desse processo, pela supervisão e pelo trabalho exercitado na organização numa dimensão técnico-política. (NOGUEIRA, 2001, p. 9 apud LEWGOY, 2009, p. 108).

Assim, o estágio é entendido como exercício profissional, sendo o Serviço Social uma profissão de caráter educativo.

Em relação à produção bibliográfica, pós os anos 2000, Caputi (2014) e Amicucci (2018) realizaram uma pesquisa na área de estágio e supervisão de estágio em Serviço Social dos anos 2000 a 2013, sendo que Amicucci traz dados da produção de conhecimento sobre o tema até 2016, na qual foi visto pelas autoras que nesse período houve publicações de seis livros sobre o tema, sendo eles: Edina Maria G. Joazeiro autora do livro “Experiência e Conhecimento” publicado em 2002, livro fruto de sua dissertação de mestrado e “Supervisão de Estágio: formação, saberes, temporalidades” publicado em 2008, resultado de sua tese de doutorado defendida em 2008 na Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação. Marta Alice F. Buriolla também publicou dois livros de sua autoria “Estágio Supervisionado” em 2006, composto de dizeres de sua tese de doutorado e “Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis” em 2008. A obra de Alzira Maria Lewgoy “Supervisão de estágio em serviço social: desafios para a formação e exercício profissional” publicada em 2009; “Estágio em Serviço Social: uma reflexão crítica” de Olívia C. J. Costa publicado em 2013, obra constitutiva da dissertação de mestrado da autora.

Em específico o livro de Buriolla “Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis”, a autora define a supervisão como um processo educativo, de ensino aprendizagem, que se relaciona aos conhecimentos referentes à formação para o Serviço Social. A autora indica que os papéis dos supervisores são: educador, de transmissor de conhecimentos-experiências e de informações, papel de autoridade. (BURIOLLA, 2011).

Em relação às obras de Joazeiro, ambas retratam e têm como local de pesquisa a atividade de estágio supervisionado no Hospital das Clínicas da UNICAMP. Em Lewgoy (2009), ela informa que a supervisão de estágio em Serviço Social na atualidade está permeada de desafios devido ao contexto mercadológico que engendra a política educacional brasileira e rebate na efetivação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, nos espaços institucionais em que se efetiva o trabalho dos assistentes sociais e o estágio dos estudantes, bem como as transformações impostas ao mercado de trabalho. A supervisão acadêmica é tratada no livro de Lewgoy (2009) como um espaço que faz a mediação entre a IES e o campo de

estágio. Considera também a dimensão pedagógica da supervisão de estágio, como articulação entre ensino e serviço na efetivação da competência profissional.

Embora a autora traga a discussão sobre a supervisão acadêmica de estágio em seu livro, e isso já é um avanço, mesmo sendo construído dentro de uma processualidade histórica de aprovação e implantação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, Amicucci (2018) destaca que na obra de Lewgoy (2009) há um reducionismo da supervisão acadêmica à formação da competência profissional, à prestação de serviços sociais.

A nosso ver, a supervisão acadêmica contribui não somente para a formação de competência profissional, mas, para formação profissional com valores e princípios ético- políticos pautados na perspectiva de uma educação voltada à formação humana, na formação de sujeitos com consciência crítica, reflexivos do mundo que o circunda, capazes de decifrar e interpretar a realidade social e contribuir com as pessoas com as quais se relacionam o conhecimento adquirido, principalmente com a população que irá atender com intuito também de trocar conhecimentos e buscar consciência crítica da vida social. Nesse sentido, acreditamos que a finalidade da supervisão acadêmica, considerando sua dimensão pedagógica, envolve uma práxis educativa e política visando à formação profissional, mas, principalmente a formação de sujeitos conscientes e críticos sobre a realidade social (AMICUCCI, 2018, p. 114).

Acrescidos a essas obras Caputi (2014) e Amicucci (2018) apontam mais dezoito³⁵ obras que abarcam capítulos de livros e coletâneas sobre a temática estágio e supervisão, que foram publicadas entre os anos de 2009 a 2016. Amicucci (2018) também pesquisou sobre a temática estágio e supervisão nas revistas mais disseminadas nacionalmente no universo acadêmico da profissão, qualificadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como periódico de qualidade A1³⁶ nacional, com reconhecimento mais elevado pela estrutura da academia em vigência no país.

A Revista Serviço Social e Sociedade tem uma história construída no âmbito de produções voltadas à profissão de Serviço Social, publicada pela editora Cortez desde 1979, conta até o ano de 2019, com 135 publicações, período de recorte

³⁵ Maiores detalhes sobre esses capítulo e obras na tese de Amicucci (2018)

³⁶ A classificação dos periódicos no Qualis das áreas é composta de oito estratos: A1 (o mais elevado), A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C.

temporal para essa pesquisa, que em setembro de 2019 é lançada a próxima publicação de número 136.

Sobre a temática estágio e supervisão na referida revista, Amicucci (2018) encontrou dois artigos até 2016. Após uma busca das publicações da revista no período de 2016 a julho de 2019 não encontramos artigos sobre o tema de estágio e supervisão.

A Revista *Katálysis* é produzida e publicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde 1997. No levantamento bibliográfico realizado no período de 2001 a 2016 por Amicucci (2018), foram encontrados dez artigos sobre estágio supervisionado e/ou supervisão de estágio. Também não encontramos publicações no período de 2016 a julho de 2019 sobre o tema de estágio e supervisão.

Em relação ao conteúdo de algumas publicações, segundo Amicucci (2018) aparecem o contexto do projeto neoliberal e o acirramento da lógica mercantil impregnada nas políticas sociais e especificamente na política de educação, trazendo rebatimentos na operacionalização da atividade de estágio supervisionado e colocando em risco a construção de um perfil profissional crítico, como propõem as Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

Um artigo analisado que merece destaque foi o de Guiraldelli e Almeida (2016) que teve como objetivo refletir acerca da construção e fortalecimento dos Fóruns de Supervisão de Estágio como espaços político-formativos de interlocução, articulação, resistência e luta do Serviço Social brasileiro em defesa de uma formação crítica, pública, laica, presencial, democrática e de qualidade. Os autores apresentam a concepção dos Fóruns de Supervisão de estágio como espaço político de luta e resistência da categoria profissional sobre os ditames impostos pelo capital na formação profissional.

É importante dizer também que a partir dos anos 2000 começaram a ter várias publicações sobre o tema de estágio e supervisão nos principais eventos da Categoria, que são o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social-ENPESS e Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais-CBAS. O ENPESS acontece a cada dois anos e é organizado pela ABEPSS e o CBAS acontece a cada três anos e é organizado pelo conjunto CFESS/CRESS.

Esses eventos têm por objetivo socializar a produção do conhecimento realizado pela categoria profissional, seja advindo das experiências profissionais nos

diversos espaços institucionais ou de resultados de pesquisas científicas de ensaios teóricos ou de pesquisas de trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Nestes espaços, acontecem vários debates sobre a conjuntura, a profissão de Serviço Social, constituindo espaços de educação permanente da categoria profissional, bem como de fortalecimento das lutas em defesa das necessidades e interesses coletivos da categoria de assistentes sociais, da classe trabalhadora e do projeto ético-político profissional.

Estudos de Caputi (2014) apontam que de 2004 a 2012, foram publicados um total de 72³⁷ trabalhos em anais de eventos do ENPESS e 82 no CBAS sobre o tema de supervisão de estágio ou estágio supervisionado. E segundo Amicucci (2016) de 2014 a 2016 foram 36³⁸ trabalhos apresentados no ENPESS e 21 no CBAS em 2016.

Nestas produções é evidenciada a articulação entre formação e exercício profissional, revelando que a categoria profissional está atenta ao reordenamento da crise do capital que repercute diretamente na educação, que pode ser transformada em mercadoria, bem como precarizando as condições de trabalho docente, o processo de formação profissional do assistente social, e conseqüentemente, a supervisão de estágio, sendo este contexto apresentado na maioria das publicações.

2.3 A função educativa no trabalho do Assistente Social na supervisão de estágio

A função educativa é central no exercício da supervisão em Serviço Social, pois a supervisão é compreendida como uma prática educativa.

Em específico, no Serviço Social, a supervisão é o processo pedagógico, educativo, de ensino-aprendizagem, que se relaciona ao conjunto de conhecimentos referentes à formação para o Serviço Social, desenvolvendo o acompanhamento da

³⁷ No ano de 2004 foram publicados quatorze trabalhos, em 2006 oito, 2008 sete, 2010 dezessete, 2012 vinte e seis apresentados no ENPESS. No CBAS em 2001- onze trabalhos, 2004-onze, 2007- onze, 2010- dezenove, 2013- trinta trabalhos. Maiores detalhes em Caputi (2014).

³⁸ No ano de 2014 foram publicados vinte e um trabalhos e em 2016 quinze trabalhos, no ENPESS. No CBAS em 2016 foram vinte e um trabalhos. Maiores detalhes em Amicucci (2018).

prática cotidiana do discente estagiário, pautado no projeto ético-político do Serviço Social, consubstanciado em seu Código de Ética profissional de 1993 e a função pedagógica, interposto tanto na supervisão de campo como na acadêmica, está ancorada nas Diretrizes Curriculares de 1996.

Segundo Buriolla (2011), o processo de supervisão deve ser permeado por uma sólida base teórica, metodológica e técnica, com domínio de recursos operativos que fundamentem estratégias de ação; uma prática profissional que permita o preparo efetivo do agir; de iniciação à pesquisa, que permita ao discente estagiário um conhecimento mais sistematizado e apurado da realidade.

A atividade de supervisão direta do estágio em Serviço Social constitui momento ímpar no processo ensino-aprendizagem, pois se configura como elemento síntese na relação teoria-prática, na articulação entre pesquisa e intervenção profissional e que se consubstancia como exercício teórico-prático, mediante a inserção do discente nos diferentes espaços ocupacionais das esferas públicas e privadas, com vistas à formação profissional, conhecimento da realidade institucional, problematização teórico-metodológica (CFESS, 2008).

No processo de supervisão de estágio há vários sujeitos envolvidos nas relações do ensino e da prática, são eles: supervisor de campo, supervisor acadêmico que é o professor ligado ao curso e também outros professores, aluno-estagiário e demais pessoas circundantes no cotidiano do campo de estágio.

No processo de estágio supervisionado deve ocorrer a supervisão de campo realizada por Assistente Social que atua no campo de estágio e a supervisão acadêmica, realizada por professor da Instituição de ensino superior com formação em Serviço Social.

Ambos os supervisores colaboram diretamente no processo de formação acadêmica do discente-estagiário, desempenhando uma função pedagógica ao constituir o elo da relação entre campo de estágio e o processo de ensino, com uma pedagogia fundamentada na perspectiva emancipatória (IAMAMOTO, 1994).

São vários e diferentes papéis e funções desempenhadas que decorrem das atividades estabelecidas profissionalmente no campo de trabalho e no processo de estágio. Entre os diversos papéis, em específico do supervisor de campo, está o papel educativo. Este desenvolve o trabalho educativo em dois sentidos: é educativo no

exercício de seu trabalho com os usuários nos diversos campos de atuação e é educativo no processo de supervisão de estágio (GIAQUETO, 2013).

Abreu (2016, p. 21) enfatiza que a prática profissional concretiza-se “sob a forma material e ideológica, nos espaços cotidianos de vida e de trabalho [...]”. Material por meio das políticas sociais; ideológica tem o caráter educativo, de conscientização, orientação, servindo como conteúdo pedagógico no processo de supervisão de estágio.

Cardoso e Maciel (2009) destacam que a função educativa é a primeira e essencial no trabalho dos assistentes sociais.

Deste modo, inúmeras atribuições são conferidas como socioeducativas na prática profissional do assistente social e, por conseguinte, na supervisão de estágio, tais como: os atendimentos de caso, os plantões sociais, as visitas domiciliares, entre outras, que não incidem apenas sobre o fator econômico, mas também nos fatores ideo-políticos, culturais, que são essencialmente educativos (OLIVEIRA; ELIAS, 2005; GIAQUETO, 2015) e que implicam no uso das competências teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política.

Reuniões grupais (instrumento técnico-operativo), por exemplo, são espaços privilegiados da dimensão socioeducativa. Os assistentes sociais supervisores podem preparar materiais didáticos (um filme, por exemplo), elegendo determinado tipo de dinâmica de grupo, definindo o momento da aplicação da dinâmica, questões que favoreçam a reflexão, interrogando-se a partir da experiência e do material que a dinâmica produz, frente aos princípios, valores e objetivos escolhidos, tendo em vista respostas qualificadas às demandas dos usuários e às requisições institucionais (VASCONCELOS, 2015). Neste sentido, observam-se reuniões e outros instrumentos e estratégias que contemplem as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, em que as funções socioeducativas dão direção e liga tais dimensões, para que não haja indissociabilidade entre elas e para que favoreçam processos e ações emancipatórias.

Assim, no exercício das dimensões teórico-metodológica, ético-política, e técnico-operativa, o assistente social supervisor desenvolve um trabalho eminentemente educativo.

Merece destaque também dizer que o assistente social, enquanto supervisor de campo, compartilha com o supervisor acadêmico e os docentes da unidade de

formação, o processo de construção do conhecimento, viabilizando ao estudante estagiário, a vivência da práxis.

Alguns aspectos são importantes e devem ser considerados para a concretização do papel do supervisor: “a. a competência do supervisor; b. a pessoa do supervisor; c. as condições de trabalho; d. a concepção de mundo (conhecimento da realidade); e. a execução de ações selecionadas ou prioritárias.” (BURIOLLA, 2011, p. 156)

Em relação à competência do supervisor, envolve o desempenho, os conhecimentos especializados, o domínio da teoria-prática e a experiência ao nível teórico-metodológico, adquiridos. Requer formação especializada, o planejamento das ações de supervisão, avaliação de aprendizagem.

Quanto à pessoa do supervisor, aspectos individuais, características afetivas, culturais e de personalidade podem afetar o processo de supervisão. O processo de supervisão é determinado pelas qualidades pessoais do supervisor e supervisionado, relativas aos conhecimentos teóricos, experiências na prática do Serviço Social, ligadas a fatores psicológicos e éticos que revelam a relação entre eles, quando estes discutem, avaliam, transmitem suas vivências profissionais do cotidiano. A percepção de diferenças entre supervisor e supervisionado devem ser consideradas, as diferenças do modo de ler a realidade, a consciência da própria identidade de cada um.

Nas condições de trabalho do assistente social supervisor, deve haver um espaço apropriado para que supervisor e estagiário possam sentar, refletir, discutir, deve ser um lugar onde consigam se expressar livremente, movimentar. É imprescindível ser planejado o horário para tarefas, terem materiais (livros, xerox) físicos e pedagógicos, necessários para o adequado desempenho da ação supervisora.

Outro aspecto importante é a concepção de mundo do supervisor, a ótica pela qual faz a leitura da realidade, que vai direcionar a ação supervisora. A supervisão será processada de uma forma mais aberta, democrática ou mais fechada, autoritária, dependendo da concepção do supervisor. As visões de mundo de supervisor e estagiário devem ser discutidas, pois podem afetar o processo de ensino-aprendizagem (BURIOLLA, 2011).

Além disso, na formação acadêmico-profissional dos estudantes, Oliveira (2018, p. 284) alerta, conforme prevê o PPC- Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica-PUC de São Paulo de 2006, que é necessária a observância das expressões ideológicas derivadas das experiências destes alunos e expressam nas representações que eles fazem da vida em sociedade, que devem ser trabalhadas na relação pedagógica, de tal modo que lhes permitam refletir sobre seus possíveis preconceitos de classe e a maneira de lidar com os mesmos na prática social e profissional; “questão cuja abordagem deve se dar na perspectiva teórica e política, não se constituindo numa relação de caráter terapêutico nem de controle ideológico do estudante”.

Destarte é necessário preparar os estudantes que irão vivenciar e que estão vivenciando a supervisão de estágio para enfrentar as contradições e ambivalências que estão presentes no cotidiano institucional; decifrar a realidade, nas palavras de Oliveira (2018, p. 286) “descascar’ o real até o seu núcleo mais duro para fazer o caminho de volta aos fundamentados do trabalho, tendo sempre presente a relação teoria-história-método”.

Na formação profissional é ensinado sobre a teoria social crítica a partir da observação pela relação capital-trabalho que levou a enxergar a mais-valia, o lucro, a alienação, a exploração do trabalho. Marx estudou, observou e sistematizou seu conhecimento e esse arcabouço teórico-metodológico cabe na prática cotidiana profissional, ilumina e indica caminhos.

O papel do docente, dos supervisores, neste percurso de preparação do estudante para a supervisão de estágio e para a formação profissional também é importante. Tais profissionais precisam dominar o projeto ético-político da profissão³⁹ para construir as mediações de um projeto a ser consolidado no cotidiano do trabalho profissional. E o estudante necessita aprender a teoria para compreender e interpretar tensões, contradições e sofrimentos que chegam ao seu conhecimento no exercício da profissão.

A seleção e execução de ações consideradas prioritárias no processo de supervisão enfatizam o movimento teórico-prático do Serviço Social, priorizando e

³⁹ O projeto ético-político do Serviço Social, segundo Paulo Netto (1999, p. 98) traz uma imagem ideal da profissão, os valores que a legitimam, sua função social e seus objetivos, conhecimentos teóricos, saberes interventivos, normas práticas, etc.

elegendo determinados conceitos e conteúdos que sejam objetos de análise no processo de supervisão.

Neste contexto, busca-se no processo de supervisão de estágio um profissional competente que saiba construir ações emancipadoras, a favor das classes expropriadas de seus direitos.

Posto isto, “a supervisão de estágio é essencial à formação do aluno de Serviço Social, enquanto lhe propicia um momento específico de aprendizagem, de reflexão sobre a ação profissional, de visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional” (BURIOLLA, 2011, p. 16). A Supervisão precisa ser considerada como parte integrante da formação e exercício profissional. Assim, a supervisão de estagiários em Serviço Social é intrinsecamente um processo de ensino-aprendizagem, de preparação para a vida profissional.

É importante dizer que a supervisão em Serviço Social detém o aspecto cognitivo, mas também especialmente, nos conhecimentos práticos e operativos, aptidões, habilidades e atitudes.

Como dito, a Supervisão de estágio em Serviço Social é o processo pedagógico, educativo, de ensino-aprendizagem, que se relaciona ao conjunto de conhecimentos referentes à formação para o Serviço Social, desenvolvendo o acompanhamento da prática cotidiana do aluno estagiário, pautado no projeto ético-político do Serviço Social, consubstanciado em seu Código de Ética profissional de 1993 e deve contemplar, segundo Buriolla (2011): uma sólida base teórica e metodológica e técnica, domínio de recursos operativos que fundamentem estratégias de ação; uma prática profissional que permita o preparo efetivo do agir; iniciação à pesquisa que permita ao aluno um conhecimento mais sistematizado e apurado da realidade.

Essa concepção tende a demarcar uma crítica de superação da educação bancária e a busca de uma saída, pela prática de educação como liberdade, tal como pontua Paulo Freire em suas obras. As ideias de Paulo Freire começaram a serem discutidas no início da década de 1960, como uma das expressões de emergência política das classes populares brasileiras e se alastraram, redundando em ações concretas na realidade social.

Cabe ressaltar as duas posições antagônicas e contraditórias de educação bancária e educação para liberdade, apontadas por Paulo Freire que influenciaram e influenciam o Serviço Social, supervisores e docentes.

A educação bancária é a escola autoritária e sua estrutura e tradição, no Brasil, é hierárquica, na qual o professor é superior, que ensina para aqueles que não sabem - os alunos. O educando recebe passivamente os conhecimentos “tornando-se um depósito do educador” (FREIRE, 1982, p. 38). O educando não é o sujeito da ação, ele só recebe informações (FREIRE, 1998). Neste sentido, não há chance de criatividade, transformação, debate, troca de saberes, diálogo. Ocorre o autoritarismo, dominação, o indivíduo é colocado em uma posição de alienação, ocorre a anulação do educando.

Em contraposição à educação bancária, Paulo Freire apresenta a educação para liberdade, problematizadora. Na educação como prática de liberdade o educador:

[...] já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade, já não valem. [...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1998, p. 78-79).

Na educação libertadora aprende-se mutuamente, há troca de saberes, reciprocidade de consciências, o educando reencontra-se no outro e com os outros, surgindo a comunicação, diálogo que critica. Educador e educando estabelecem juntos uma forma de pensar e atuar. Para Freire o diálogo, a dialogicidade, é a essência da educação como prática de liberdade.

É nesta visão crítica libertadora que aluno e supervisor ganham uma posição de destaque, ambos são integrantes do processo de supervisão, o que pressupõe dinamismo, crítica, debate, crescimento, revisão, transformação, que direcionam no ensino-aprendizagem profissional.

Na supervisão deve ocorrer a troca de ideias sobre o que e como se faz, sobre o trabalho, sobre a iniciativa e criatividade que devem permear a prática profissional.

Não obstante, quando essa concepção de educação libertadora não acontece na supervisão ou não é difundida por alguns elementos como, por exemplo, pela

relação autoritária, dominadora, por não querer passar pelo crivo da autocrítica, e/ou pelo distanciamento teoria-prática há uma interferência no processo da supervisão, como elementos demandados da educação bancária (BURIOLLA, 2011).

Sendo assim, a relação entre supervisor e supervisionado pode assumir variadas características, tais como autoritarismo, competição, cooperação, dialogicidade.

Porém, na supervisão direta do estágio supervisionado em Serviço Social deve acontecer o ensino-aprendizagem na perspectiva da educação libertadora. Cabe ao supervisor ser um mediador do processo ensino-aprendizagem, através do qual ele educa e é educado, uma vez que se estabelece uma troca de saberes.

Assim, como educador, o supervisor partilha com o estagiário a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem, motivando e facilitando esse ensino. O papel de educador é o primordial e o mais significativo do supervisor, no desempenho de sua ação supervisora. Os outros papéis deste decorrem e lhe são auxiliares e/ou complementares.

O supervisor tem o papel de transmissor de conhecimentos-experiências, do saber teórico-prático e de informações. Este tem também o papel de promover a aprendizagem, que é uma característica do educador. Privilegia-se a cooperação, a confiança, a compreensão, o respeito à autonomia do aluno, como valores. O supervisor ainda tem o papel de autoridade e avaliador. Como autoridade deve exercer esse papel enquanto agente coordenador democrático do processo de ensino-aprendizagem, cabendo-lhe direcionar a supervisão e ação. Por fim, o papel de avaliador acompanha o supervisor desde os primórdios da execução da ação supervisora em Serviço Social (BURIOLLA, 2011).

Hoje o foco deste papel deve se dar em um processo contínuo, enquanto supervisor e estagiário confrontam os objetivos do estágio, desenvolvendo a criticidade, autoanálise, ocorre um *feedback*, avalia-se os resultados práticos vivenciados.

Cabe ainda ao supervisor, através do processo de diálogo, reflexão, ação, crítica, trabalhar junto com o estagiário suas inseguranças e suas concepções, para que este encontre sua própria identidade profissional.

O educando, no estágio, vivencia a práxis profissional e aprende a definir e utilizar o instrumental e a interagir numa rede profissional e institucional, em situações concretas e desafiadoras.

Recorrendo a Gramsci, Rios (2001) afirma que o educador pode atuar como o intelectual orgânico, contribuindo, através de um ensinamento comprometido, para as transformações necessárias na sociedade.

Ambos os supervisores, de campo e acadêmico, colaboram diretamente no processo de formação acadêmica do aluno-estagiário, desempenhando uma função pedagógica ao constituir o elo da relação entre campo de estágio e o processo de ensino, com uma pedagogia na perspectiva emancipatória (IAMAMOTO, 1994).

As ações socioeducativas na perspectiva emancipatória estão em consonância com os princípios do projeto ético-político da profissão. Como princípios do projeto profissional têm-se a liberdade, autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais (PAULO NETTO, 1999). Segundo Abreu (2016), Oliveira e Elias (2005) ações socioeducativas na perspectiva da pedagogia emancipatória devem estar pautadas em ações que possibilitem a efetivação desses princípios.

Para que estas ações se materializem Oliveira e Elias (2005) consideram quatro características fundamentais, conforme já elucidado no capítulo anterior desta tese: informativas, reflexivas, participativas e organizativas - essas características carregam várias questões que demonstram a variedade de relações que compõem a prática educativa do Serviço Social e, portanto, do processo de supervisão em Serviço Social.

A esfera informativa envolve a dialogicidade, orientações sociais, compartilha a abertura e troca de informações, instrumento mobilizador da população, informação do que são direitos de cidadania. Ainda, a esfera reflexiva envolve a análise da conjuntura, reflexões sobre os problemas diários (GIAQUETO, 2015).

É fundamental também o processo de reflexão, a partir do momento em que ocorre a reflexão, ocorre a problematização de situações cotidianas, que resulta na conscientização e agir.

Segundo Paulo Freire (1987) o processo de conscientização ocorre por meio da troca de conhecimento entre os sujeitos envolvidos numa construção coletiva do conhecimento, como por exemplo, entre assistente social supervisor, aluno-estagiário e usuário. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]. (FREIRE, 1987, p. 39).

A participativa é outra muito importante, no entendimento de Oliveira e Elias (2005, p. 19), pois se constitui em dois níveis no trabalho desenvolvido: intrínseco e extrínseco. O intrínseco refere-se à participação dos sujeitos envolvidos em todo o processo socioeducativo, “no qual educando/educador tendem a obter e desenvolver a capacidade do pleno exercício e participação democrática dentro da organização do próprio trabalho”. O outro nível, extrínseco, fortalece “a população para a participação e intervenção junto às várias esferas da sociedade na luta pelos anseios e interesses de sua classe social” (OLIVEIRA; ELIAS, 2005, p. 19).

A prática socioeducativa do Serviço Social organizativa trata-se de estabelecer uma aliança comprometida em apoiar as lutas reivindicatórias da população, com a organização dos usuários com a pessoa, com o coletivo, grupo. Nos processos organizacionais é que os sujeitos adquirem voz e vez e que podem influenciar sobre as situações e o Estado, todavia essa característica e prática socioeducativa é o grande desafio na conjuntura atual (OLIVEIRA; ELIAS 2005).

Assim, o assistente social supervisor de campo possui um trabalho educativo no exercício profissional e no processo de supervisão. Ambos os sentidos estão intimamente relacionados, uma vez que o trabalho com a população usuária, configura-se o conteúdo pedagógico da supervisão de estágio (GIAQUETO, 2013).

Os supervisores de campo e acadêmico trabalham com questões teóricas e metodológicas num momento importante da formação profissional do aluno-estagiário, facilitando a construção do conhecimento, através da troca de saberes.

Em suma, supervisionar é construir junto com o estagiário estratégias coerentes com o projeto ético-político profissional. Envolve a contribuição, portanto, para o desenvolvimento da visão crítica, do saber problematizar, investigar, planejar e desenvolver propostas qualitativas, na dinâmica das relações entre Estado e Sociedade Civil. A supervisão, no contexto da formação profissional, carrega suas contradições e superações, que se expressam diante das exigências e dos desafios contemporâneos à formação e exercício profissional (GIAQUETO, 2013).

2.4 Atribuições e competências dos sujeitos envolvidos no processo de estágio: supervisor acadêmico, supervisor de campo, aluno-estagiário.

O estágio supervisionado pode ocorrer nas modalidades: obrigatório e não obrigatório. O estágio curricular obrigatório:

[...] se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre unidade de ensino e unidade campo de estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O estágio supervisionado é concomitante ao período letivo escolar (ABEPSS, 2013, p. 131).

O estágio supervisionado curricular não-obrigatório, preconizado pela Lei 11.788/2008, configura-se no curso de Serviço Social como atividade complementar, de caráter opcional. De acordo com Vasconcelos (2009) uma atividade curricular optativa, integrante dos componentes complementares da formação profissional, a qual se realiza por meio da inserção do(a) estudante no cotidiano do trabalho na área do Serviço Social, mediante acompanhamento de assistente social docente da unidade de formação acadêmica e assistente social do campo de estágio.

Ambos os processos de supervisão de estágio, como explicitado, devem ser realizados conjuntamente pelo supervisor acadêmico e de campo, que é atividade privativa dos assistentes sociais, conforme aponta a Resolução do CFESS 533/2008 em seu artigo 2º:

A supervisão direta de estágio em Serviço Social é atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação, sendo denominado supervisor de campo o assistente social da instituição campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino (CFESS, 2008, p. 3).

Segundo a Política Nacional de Estágio da ABEPSS deve haver a indissociabilidade entre estágio, supervisão acadêmica e de campo, em que o estágio:

[...] enquanto atividade didático pedagógica, pressupõe a supervisão acadêmica e de campo, numa ação conjunta, integrando planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem e do desempenho do (a) estudante, na perspectiva de desenvolvimento de sua capacidade de investigar, apreender criticamente, estabelecer proposições e intervir na realidade social (ABEPSS, 2010, p. 13)

Esta supervisão deverá ser feita tendo como referência a Lei de Regulamentação da Profissão do Assistente Social, Lei 8662 de 1993, os princípios e deveres do Código de Ética do Assistente Social (1993) com as exigências teórico-metodológicas das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social aprovadas pela ABEPSS, com o disposto na Resolução CNE/CES 15/2002, bem como a Resolução do CFESS n. 533/2008 que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social e na lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 (dispõe sobre o estágio de estudantes). No capítulo IV, art. 10, da última Lei 11.788 de 2008 diz que a jornada de atividade será definida entre as partes (instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário), “devendo constar no termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar: seis horas diárias e 30 horas semanais, no caso de estudante de ensino superior” (BRASIL, 2008).

A supervisão acadêmica é realizada por professor assistente social do curso e visa o acompanhamento e auxilia no desenvolvimento do aluno no campo de estágio. É operacionalizada no espaço acadêmico, através de supervisões individuais e em grupos.

Conforme a Resolução 533/2008 do CFESS, em seu art. 7º, cumpre ao supervisor acadêmico, o papel de orientar o estagiário e avaliar seu aprendizado, visando a qualificação do aluno durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões técnico operativas, teórico-metodológicas e ético-política da profissão. Deve ocorrer no estágio a indissociabilidade e vivência entre tais dimensões.

Segundo a PNE (ABEPSS, 2010, p. 34), a supervisão acadêmica não deve ultrapassar o limite de 15 alunos por turma:

[...] tendo em vista as especificidades da disciplina de estágio, bem como critérios de avaliação institucional previstos pelo INEP, em relação às disciplinas que articulam teoria e prática. Indica-se que as turmas sejam sub-divididas por áreas de atuação/conhecimento do Serviço Social (políticas sociais, fundamentos, trabalho, questão

urbana e rural, questão geracional, etc.), organizados conforme realidade dos campos de estágio e quando possível, a compatibilização com as áreas dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs) da ABEPSS.

O supervisor acadêmico solicita e recebe a entrega de planos de estágio e pastas de estágio, documentos estes que devem ser elaborados no estágio em conjunto supervisor de campo, acadêmico e discente-estagiário.

O plano de estágio deve ser um dos documentos iniciais do estágio, nele constam o planejamento e sistematização do estágio, devem ser escritos os papéis, funções e dinâmicas processuais que serão desenvolvidas ao longo da supervisão. O plano deve ser elaborado em conjunto pelos respectivos supervisores e aluno-estagiário. A pasta de estágio deve ser entregue no final do estágio, contendo o registro de todas as atividades e carga horária executada, acompanhamento e avaliação de estágio e avaliação do aluno no estágio, ou seja, deve conter as respectivas fichas mensais de atividades, horas de estágio e avaliação de desempenho.

O supervisor acadêmico deve realizar visitas aos campos de estágio, para conhecê-los, bem como suas demandas; apresentar e discutir a legislação pertinente ao exercício profissional.

A resolução CFESS n. 533, de 29 de setembro de 2008 destaca que cabe tanto ao supervisor acadêmico quanto ao supervisor de campo averiguar se o campo de estágio está dentro da área do Serviço Social, se garante as condições necessárias para que o posterior exercício profissional seja desempenhado com qualidade e competência técnica e ética e se as atividades desenvolvidas no campo de estágio correspondem às atribuições e competências específicas previstas nos artigos 4º e 5º da Lei 8662/1993.

Compete aos Conselhos Regionais de Serviço Social a fiscalização do exercício profissional do assistente social supervisor nos referidos campos de estágio.

É de responsabilidade do supervisor de campo a inserção, acompanhamento, orientação e avaliação do estudante no campo de estágio em conformidade com o plano de estágio, bem como criar estratégias para despertar a participação e comprometimento do aluno no processo, sua capacidade de iniciativa e autonomia,

compartilhar o saber e trocar experiências, ser propositivo, seguro, responsável, crítico e comprometido com o trabalho.

A responsabilidade ética e técnica da supervisão direta é tanto do supervisor de campo, quanto do supervisor acadêmico, cabendo a ambos o dever de, conforme aponta o artigo 8 da Resolução 533/2008 do CFESS:

I. Avaliar conjuntamente a pertinência de abertura e encerramento do campo de estágio; II. Acordar conjuntamente o início do estágio, a inserção do estudante no campo de estágio, bem como o número de estagiários por supervisor de campo, limitado ao número máximo estabelecido no parágrafo único do artigo 3º; III. Planejar conjuntamente as atividades inerentes ao estágio, estabelecer o cronograma de supervisão sistemática e presencial, que deverá constar no plano de estágio; IV. Verificar se o estudante estagiário está devidamente matriculado no semestre correspondente ao estágio curricular obrigatório; V. Realizar reuniões de orientação, bem como discutir e formular estratégias para resolver problemas e questões atinentes ao estágio; VI. Atestar/reconhecer as horas de estágio realizadas pelo estagiário, bem como emitir avaliação e nota. (CFESS, 2008, p. 4)

A definição do número de estagiários a serem supervisionados deve levar em conta a carga horária do supervisor de campo, as peculiaridades do campo de estágio e a complexidade das atividades profissionais, sendo que devem ter 1 (um) estagiário para cada 10 (dez) horas semanais de trabalho do assistente social supervisor, conforme aponta a Resolução 533/2008 do CFESS artigo art. 3.

Quanto ao aluno-estagiário, cabe cumprir o mínimo de carga horária estabelecida nas diretrizes curriculares e no Regimento Interno de cada Unidade de Formação Acadêmica; elaborar, conjuntamente com os supervisores, os documentos de estágio, com empenho e responsabilidade, ser investigativo, crítico e interventivo, conhecer e compreender a realidade social, inserido no processo de ensino-aprendizagem, “construindo conhecimentos e experiências coletivamente que solidifiquem a qualidade de sua formação, mediante o enfrentamento de situações presentes na ação profissional, identificando as relações de força, os sujeitos, as contradições da realidade social”. Cabe, ainda, ter iniciativa, disposição, descrição, sigilo e ética profissional; participar ativamente das supervisões acadêmicas e de campo; comprometer-se com a documentação solicitada. (ABEPSS, 2010).

A organização do estágio está imbricada com a sua concepção, de modo a propiciar a concretização dos objetivos expressos na Política Nacional de Estágio. Para materializar tais diretrizes, indica-se que as Unidades de Formação Acadêmica elaborem suas respectivas Políticas de Estágio, coerentes com toda normatização e legislação em vigor, Lei Federal 11.788/2008, Resolução CFESS 533/2008, Diretrizes Curriculares (1996) e a PNE (2010). Tal política de estágio deve constar no projeto pedagógico das unidades de formação acadêmica e ser amplamente divulgada junto aos sujeitos envolvidos no estágio, aos setores da universidade e da categoria, visando fortalecer coletivamente as diretrizes para o estágio no Serviço Social.

Os alunos-estagiários são os principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. É importante conhecer quem é esse aluno e qual o seu papel enquanto estagiário.

As legislações colocam diversas questões que rebatem no processo de formação e exercício profissional, trazendo novos desafios para as unidades de ensino, com destaque para o acompanhamento da modalidade do estágio supervisionado curricular obrigatório e não-obrigatório e as formas distintas em que este acompanhamento pode e deve se dar, em virtude da própria diversidade do percurso dos projetos pedagógicos das Unidades de Ensino. (ABEPSS, 2010).

Assim, segundo Buriolla (2011, p. 27) “a supervisão em Serviço Social apresentou e ainda apresenta uma aparente evolução analítica e prática, hoje restrita à sua operacionalização [...] a um número reduzido de profissionais e, ainda, contendo muitos resquícios do passado”.

No próximo capítulo são descritas informações sobre a realidade do estágio supervisionado na trajetória histórica do curso de serviço social na Universidade Privada de Minas Gerais.

CAPÍTULO 3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA DE MINAS GERAIS

“Instrui-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência.
Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo.
Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força”.
(Antônio Gramsci)

Neste capítulo são abordados assuntos sobre IES, a matriz curricular do curso da IES, a relação das disciplinas com o estágio supervisionado, bem como a concepção a respeito do estágio supervisionado na trajetória histórica do curso de Serviço Social da Universidade.

Para conhecer a concepção a respeito do estágio supervisionado na trajetória histórica do curso foram analisadas documentações internas da Universidade, tais como o Plano Pedagógico do Curso de Serviço Social (PPC), informações no site da IES, documentos específicos do estágio como pastas, planos, carta de apresentação, termos de compromisso, ofícios do setor de coordenação de estágio do curso de serviço social, Regulamentos, além do diário de campo usado na observação participante.

Ainda é descrito, neste capítulo, o perfil sociodemográfico dos sujeitos envolvidos no processo de estágio supervisionado da Universidade, são eles: os estagiários, docentes, supervisores acadêmicos, supervisores de campo.

3.1 A Universidade Pesquisada

A Universidade na qual foi realizada a pesquisa iniciou suas ações como Faculdade, passou a Instituto Superior e anos depois foi instituída como Universidade com sede em Minas Gerais⁴⁰.

⁴⁰ O Estado de Minas Gerais é composto por 853 municípios, que estão distribuídos em 70 regiões geográficas imediatas, que por sua vez estão agrupadas em 13 regiões geográficas intermediárias, segundo a divisão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) vigente desde 2017.

A Universidade é credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) para ofertar cursos superiores presenciais e à distância, oferta cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*, cursos de Aperfeiçoamento e de Extensão.

Apresenta opções de bolsas, financiamentos aos estudantes, tais como: convênios com prefeituras e empresas, processo seletivo de bolsas institucionais, Prouni, FIES, Educa Mais Brasil.

O regime adotado pelos cursos presenciais é semestral. As estruturas curriculares dos cursos compõem-se por disciplinas, divididas em teoria e prática, estágio curricular supervisionado, trabalho de conclusão de Curso e atividades complementares. Na IES a pontuação e critérios para apuração da avaliação do rendimento escolar do ensino presencial são baseados em avaliações no semestre letivo, as quais podem ser distribuídas em várias atividades, a critério do professor do componente curricular.

Os cursos presenciais e à distância são gerenciados por meio de órgãos colegiados. A direção acadêmica do curso é de responsabilidade do Coordenador de Curso sob a supervisão de Pró-Reitoria; nos cursos ofertados a distância ocorre ainda a participação de um setor responsável.

3.2 O Curso de Serviço Social da Universidade Pesquisada: fundação, matriz curricular e projeto pedagógico

A fim de verificar o Projeto Pedagógico do Curso em relação às disciplinas relacionadas ao estágio, buscando maiores informações sobre a estrutura do curso, a matriz curricular, a ementa das disciplinas, buscando conhecer como se dá o processo de estágio e a vinculação das disciplinas com a supervisão de estágio, foi realizada pesquisa documental no setor de coordenação de estágio do curso de Serviço Social.

Nesta pesquisa é analisada a última versão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Após análises foi verificado que o PPC está estruturado em capítulos, que contam com temas sobre o perfil institucional da Universidade; infraestrutura; dados do curso de Serviço Social; matriz curricular; corpo docente; gestão do curso; disciplinas à distância e optativas, ementas, referências bibliográficas; descreve o apoio aos discentes; bolsas acadêmicas; metodologias e ensino aprendizagem,

planos pedagógicos; traz assuntos sobre políticas de avaliação institucional e do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o PPC pesquisado explicita as recomendações das Diretrizes Curriculares de 2002 da ABEPSS.

O conteúdo da justificativa do curso expresso no PPC apresenta uma limitação, devido a alguns dizeres que dão ênfase na atuação do assistente social “apenas” nas políticas públicas do SUAS- Sistema Único de Assistência Social. Sabemos que o profissional do Serviço Social atua nas mais variadas políticas públicas, não somente no SUAS. Talvez esse direcionamento nos dizeres do PPC estejam alinhados a época de elaboração do documento, ligado ao momento de aprovação do SUAS.

Em entrevista à coordenação do curso de Serviço Social no ano de 2018, a coordenadora propôs alterações no PPC, sugerindo mudança em todos os dizeres da justificativa ressaltando as Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social que articula três Núcleos de Fundamentos, os quais traduzem um conjunto de conhecimentos constitutivos da formação profissional teórico-metodológico da vida social; da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e; do trabalho profissional.

Os objetivos do curso, segundo o PPC da IES estão alinhados em: oferecer a formação em Serviço Social buscando o tripé do ensino, pesquisa e extensão; identificar as demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social.

O perfil do egresso, segundo o PPC é um profissional que atue nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Tais dados tendem a enfatizar o ideal de profissional do Serviço Social.

É importante dizer que o perfil do egresso do PPC analisado cumpre as recomendações da Resolução n. 15 de 13 de março de 2002 (ABEPSS, 2002), que trata das diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social.

No PPC é mencionado que o mesmo está em plena consonância com Resoluções do Conselho Nacional de Educação. A sua organização curricular e didático-pedagógica do Curso de Serviço Social foi baseada nas determinações da Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Serviço Social e demais legislações pertinentes.

Quanto à integralização e carga horária mínima, o curso está de acordo com a Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002, sendo desenvolvido em quatro anos, ou oito semestres, com carga horária total de quase três mil horas de disciplinas curriculares, mais de 400 horas de Estágio Supervisionado, e mais algumas horas de Atividades Complementares, componentes estes obrigatórios de acordo com a referida resolução. O curso possui algumas disciplinas à distância e optativas.

O curso de Serviço Social da IES está adequado as diretrizes curriculares da ABEPSS, sendo que a carga horária mínima do curso estipulada pela ABEPSS (1999) é de 2.700 horas, e da Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007 é de no mínimo 3000 horas. O curso pesquisado tem carga horária de mais de 3000 horas.

Quanto às disciplinas cem por cento presenciais, são ofertadas em temáticas específicas do curso de Serviço Social e de conhecimentos gerais, tais como: “Fundamentos e Instrumentalidade em Serviço Social”, “Direitos Humanos”, “Filosofia”, “Psicologia”, “Movimentos Sociais”, “Ética profissional”, “Seguridade Social”, “Legislação Social”, “Teoria Social e Política”, “Gestão, Planejamento e Projetos na Esfera Pública e Privada”, “Estágios”; “Trabalho de Conclusão de Curso” e outras.

Foi verificado que todas as disciplinas contribuem para o processo de estágio supervisionado. As ementas estão relacionadas ao ensino de principais correntes filosóficas e suas influências no Serviço Social; explicações sobre as expressões da questão social; as demandas colocadas para o Serviço Social contemporâneo e as respostas profissionais; sobre o projeto ético-político do Serviço Social. São trabalhados com os alunos os temas sobre a atuação do assistente social nos diversos espaços sócio-ocupacionais e os Direitos Humanos, defesa das minorias. Há o estudo da trajetória dos Movimentos Sociais no Brasil, identificando a contribuição que os mesmos vêm apontando para o desenvolvimento local.

São abordados temas de ética profissional e código de ética do serviço social. É falado sobre o Estatuto da Criança e Adolescente, o Estatuto do Idoso, a LDB/96 e demais legislações pertinentes à formação do profissional do serviço social. Os discentes aprendem a metodologia e instrumentais na elaboração de projetos em Serviço Social; sobre transformações contemporâneas no processo de acumulação e regulação social e suas derivações na organização e gestão do trabalho, no cenário atual e suas incidências na questão social, o redimensionamento da profissão, o

mercado e as condições de trabalho. É relatado sobre a organização, funcionamento e evolução da família; abordagens atuais e a operacionalidade do trabalho do Assistente Social.

Aborda-se temas diretamente ligados à supervisão de estágio, recomendações sobre a elaboração dos relatórios de estágio, diário de campo, reflexões sobre estratégias e objetivos da intervenção no estágio, sobre a ética profissional em relação aos usuários, à prática profissional.

As disciplinas de “Estágio” não possuíam ementa até o primeiro semestre de 2018 e não consta no PPC do curso analisado. A ementa foi elaborada no segundo semestre do ano de 2018 por uma professora do curso de Serviço Social. Ao ter acesso à ementa elaborada verificou-se que está voltada para o levantamento de campos de estágios disponíveis para realização de supervisão de campo; para supervisões acadêmicas com orientações sobre normativas referentes ao estágio e sobre o preenchimento de documentos no processo do estágio. Propõe-se na ementa da disciplina de “Estágio” oficinas temáticas para grupos de trabalhos acerca das áreas de atuação do Assistente Social- assistência social, saúde; discussão teórico-prática sobre as problemáticas identificadas no campo de estágio e socialização das experiências vivenciadas.

A realização do estágio normalmente é realizada na IES em dois anos. Compreende a etapa de observação e participação do(a) discente que conhece a realidade social, que acompanha as ações do supervisor de campo. A realização do último ano de estágio compreende a etapa de participação e intervenção do(a) discente que elabora com auxílio dos supervisores relatórios, laudos, etc.

Observou-se na pesquisa documental que o curso segue as diretrizes pedagógicas das Resoluções CNE/CES n. 15 de 2002 e n. 2 de 2007; o projeto pedagógico garante o ensino, pesquisa e extensão.

Todavia, o PPC merece ser atualizado em seus conteúdos e bibliografias a fim de possibilitar o pleno desenvolvimento do perfil do egresso e para o cumprimento dos objetivos propostos e desenvolvimento das habilidades e competências desejáveis no curso. Como já informado, o PPC estava em processo de mudanças, todavia, esse processo foi interrompido, por mudanças na coordenação do curso e redução de carga horária da nova coordenação.

Em suma, na estrutura curricular do PPC, estão contemplados diversos conteúdos básicos voltados para a formação profissional, especificamente dirigidos à efetiva preparação para o estágio supervisionado e para o exercício profissional. Conteúdos complementares voltados para ampliar o leque de conhecimentos correlatos e permitir uma melhor preparação ética, humana, comprometida com a defesa e garantia dos direitos da classe trabalhadora.

Em consulta no portal e-mec foi verificado que o curso na IES tem cadastro de curso presencial, mas também na modalidade EAD. Mas, o curso EAD até o momento não abriu turma. E o presencial, infelizmente, neste ano de 2019 tende a formar a última turma presencial. A seguir é descrito sobre a trajetória do curso na Universidade.

3.3 Trajetória histórica da supervisão de estágio no Curso de Serviço Social: concepção expressa na documentação interna da Universidade

O estágio supervisionado curricular é parte indispensável e indissociável dos cursos de graduação, constitui um processo dinâmico de aprendizagem que se realiza através da experiência e da atividade do estagiário. Sua realização é obrigatória para o estudante obter sua titulação. Um de seus objetivos é possibilitar ao acadêmico uma experiência de aprendizagem profissional direta e real, sob supervisão profissional.

A supervisão deve ocorrer por um profissional da área, em ação integrada com o supervisor acadêmico de estágio, podendo ser um professor do curso e o supervisor de prática, sendo o assistente social de uma instituição.

No processo de estágio ocorre a aproximação da teoria e da prática profissional, pretende-se proporcionar ao aluno oportunidades de integração de conhecimentos teóricos e práticos multidisciplinares, por meio da participação em situações reais de trabalho, na sua área de formação. Ao estudante ocorre oportunidades de: atuar em equipe; desenvolver capacidades, como a de cooperação e de iniciativa; e, por meio de reflexão crítica, identificar possibilidades e limitações de seu campo de atuação, buscando superá-las dentro de uma prática profissional ética e amadurecida.

Com o estágio supervisionado possibilita-se ao estagiário a vivência da realidade prática da profissão, com oportunidades de enfrentar situações interdisciplinares, que exigirão o emprego de conhecimentos, habilidades e criatividade. O aluno deverá realizar atividades de observação, co-participação e participação que contribuam efetivamente para sua formação profissional. No processo de estágio a teoria e prática devem andar juntas.

Considera-se como campo de estágio a própria IES e as organizações as quais mantém convênio, conforme aponta PPC do curso estudado, onde o estagiário vivenciará a realidade profissional, fundamentada em princípios técnicos e éticos adequados, sob supervisão, de modo a obter formação profissional em conformidade com os padrões de qualidade estabelecidos pela faculdade e pelo órgão de classe.

Após análise de documentos foi verificado que o acompanhamento das atividades referentes ao estágio obrigatório e ao estágio não obrigatório é feito na IES em nível geral e de acordo com a especificidade de cada curso. Há um setor de estágio na IES responsável em nível geral, pelo acompanhamento dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, desenvolvidos.

O setor geral de estágios da IES tem como atribuições: avaliar os convênios de estágio obrigatório e não obrigatório com as organizações governamentais, não governamentais que concedem estágio; prestar informações referentes ao número de estagiários, locais de estágio, carga horária, professores orientadores de estágio e outros dados pertinentes ao estágio obrigatório e não-obrigatório; orientar a emissão de documentos relativos ao estágio; solicitar a inclusão e exclusão de estagiários na apólice de seguro de acidentes pessoais.

Em específico, foi observado que o Curso de Serviço Social possui sala própria para supervisão de estágio, que compõe a coordenação de estágio supervisionado do curso. O setor de coordenação de estágio do curso de Serviço Social faz: a articulação da IES com instituições públicas e privadas, o encaminhamento de alunos para a realização de estágios; cuida do acompanhamento, controle e registro das atividades de estágio curricular; é responsável por organizar e arquivar toda a documentação referente ao estágio curricular dos alunos.

Após realização de pesquisa documental foi observado que o setor possui documentações, planos e pastas de estágio de alunos datadas desde a criação do curso até o ano da pesquisa - 2019.

Foram realizadas ainda análises dos seguintes documentos: relatório de atividades do supervisor acadêmico; alguns ofícios enviados ao CRESS; foi possível verificar concepções a respeito do estágio supervisionado na trajetória histórica do curso de Serviço Social expressa na documentação interna da IES. Tais documentos foram verificados no setor de coordenação de estágio do curso. Foram analisadas em média 65 pastas e planos de estágio de discentes que fizeram estágio no período de onze anos. A pesquisa foi realizada de junho de 2018 a junho de 2019.

As primeiras turmas de estudantes de Serviço Social ao iniciar o processo de estágio estavam no 4º período do curso. O curso na época seguia estratégias de outros cursos de saúde, como por exemplo, não existia a figura de supervisor de estágio, mas de preceptor, como é caracterizado em alguns cursos da saúde como o de enfermagem.

O preceptor é o profissional designado na área da saúde para conduzir, orientar e acompanhar, o desenvolvimento dos estudantes residentes, por exemplo, nas especialidades de um hospital. O preceptor foi contratado pela Universidade, cumpria 20 horas semanais, preenchia a parte documental do estágio, mas atuava no campo de estágio junto com o estagiário. Logo temos a figura do preceptor e estagiário, nas primeiras experiências de estágio do curso de serviço social não aparece o nome do supervisor acadêmico.

É importante dizer que o termo preceptor utilizado nos cursos de saúde, ainda aparecem no documento em vigência do PPC do Curso de Serviço Social.

Não tinha plano de estágio na documentação exigida. A pasta de estágio apresentava uma estrutura, na qual havia a identificação do estagiário e do preceptor, carta de apresentação com o número da apólice do seguro do aluno, sem carga horária do estágio; relatório de atividades desenvolvidas; avaliação do estágio pelo estagiário e do estagiário pelo supervisor na Empresa/Instituição; bibliografia consultada; espaço para anexar documentos específicos do curso (exemplo: modelos de estudo social, prontuários, declarações, modelo da ficha do cadastro único do governo federal, etc.); termo de compromisso de estágios. Quem assinava a carta de apresentação era o responsável pelo setor de estágio da IES. E não aparecia carga horária do estágio na carta de apresentação.

O curso de Serviço Social passa a atender a partir de 2009 as exigências da Resolução 533 de 2008 que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social.

É importante dizer que tal resolução nacional n. 533 de 2008 foi elaborada e aprovada a partir de análises de uma pesquisa realizada pela ABEPSS que apresentava um diagnóstico da situação do estágio das IES em Serviço Social do Brasil, realizada em meados de 2003-2004. A ABEPSS enviou questionário com várias questões referentes às condições do estágio e com as análises dos resultados elaborou um documento base que continha um diagnóstico com elementos concretos sobre a situação da Política de Estágio nas IES do Brasil.

Estas contribuições coletivas resultaram no documento base, escrito pela ex-presidente Elaine Behring, do CFESS, resultando no ano de 2008 na Resolução CFESS n° 533/2008 que regulamenta a Supervisão Direta de Estágio no Serviço Social (MARTINIANO, 2012). A supervisão no período de 2003 apresentava um quadro de irregularidades vivenciadas e relatadas por discentes, profissionais e docentes que participavam dos setores de estágio das Instituições de Ensino Superior, tais depoimentos começaram a ser discutidos a partir de 2003 em Congresso Nacional sobre o assunto (MARTINIANO, 2012).

O documento-base elaborado por Behring trouxe como princípios norteadores do estágio e supervisão as considerações já elaboradas sobre o estágio em três documentos que tem suas bases legais dentro da profissão, que foram: os princípios do Código de Ética do Assistente Social, as bases legais da Lei de Regulamentação do Assistente Social e com as exigências teórico-metodológicas das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social aprovadas pela ABEPSS, bem como o disposto na Resolução CNE/CES 15/2002 e na Lei de 25 de setembro de 2008. (MARTINIANO, 2012).

A Resolução n. 533/2008 reforça a necessidade de regulamentar a supervisão direta de estágio, no âmbito do Serviço Social, em conformidade com o inciso I do artigo 8º da Lei n. 8662/93 e tendo em vista que o exercício de tal atividade profissional é privativa dos assistentes sociais.

Tal resolução do CFESS 533 de 2008 também determina o envio de dados ao Conselho Regional de Serviço Social dos campos de estágio, supervisores acadêmicos, supervisores de campo e alunos-estagiários, mas tal resolução começou

a ser cumprida pela IES no início do ano de 2009, conforme dados da pesquisa, mediante leitura e análise de ofício.

Neste período, o profissional responsável pelo estágio da IES pesquisada passa a ser chamado de supervisor e não tem mais a função de preceptor. Tem-se a figura do supervisor acadêmico (professor da instituição), supervisor de campo (Assistente Social do campo de estágio) e estagiário. Também começa a ter pequenas alterações nos documentos de estágio, como por exemplo, na pasta que passa a conter também introdução, descrição sumária da instituição e planejamento do estágio, carta de finalização de estágio pela instituição.

Até o ano de 2010 não havia disponível ficha de avaliação para o supervisor acadêmico, mas sua assinatura aparecia na carta de apresentação e na ficha de avaliação de estágio por parte do aluno-estagiário.

A partir do ano de 2010 a carta de apresentação foi modificada (algumas cartas apresentam carga horária de 75 horas, outras com 90 horas, mas sem um padrão da carga horária de estágio), foi acrescentado o relatório final do estágio na pasta, na qual o aluno coloca sobre sua experiência enquanto estagiário, o que aprendeu, colocando seus posicionamentos, opiniões. No ano de 2010 alguns estagiários começam a elaborar os planos de estágio, mas sem padronização do plano, com estruturas diversas, conforme análises. Os planos de estágio possuíam alguns elementos, como exemplo: Identificação do estagiário, supervisor; conteúdo programático de atividades.

Em 2011 a pasta de estágio volta a sofrer pequenas modificações, sendo que aquele item do relatório final de estágio (que o aluno faz o posicionamento crítico), não aparece. Ao analisar algumas declarações⁴¹ de estágio do período foi observado que alguns alunos fizeram 75 horas de estágio, outros fizeram 125 horas, e ainda aparece carga horária 115 horas. Isso tende a mostrar que não havia um padrão específico de carga horária definido em cada semestre letivo para cada estágio e plano de estágio.

Em 2012, inicia-se uma padronização e estrutura exigida em alguns planos de estágio. Foi observado que neste período ocorre a contração de duas supervisoras

⁴¹ Declarações emitidas pela IES, na qual o aluno recebe ao finalizar o estágio. É um dos documentos obrigatório que o CRESS solicita para concessão de registro no conselho profissional.

acadêmicas. Lembrando que nos anos anteriores tinha uma supervisora acadêmica. As pastas das cartas de apresentação passam a vir com carga horária de 105 horas.

No ano seguinte, nas pastas de estágio são incluídas em sua estrutura as considerações finais e em algumas pastas podem ser colocadas os anexos (opcional) e também diário de campo (opcional) em sua estrutura. Em relação à carga horária do estágio, apresenta 105 horas e algumas cartas de estágio constam 110 horas. Isso mostra que continua não sendo apresentado nos documentos um padrão de carga horária de estágios a serem cumpridos.

A partir do ano de 2014 as cartas de estágio e declarações passam a ser padronizadas. Ocorreu também mudança de supervisora no setor, mas o número de vagas para o cargo de supervisor acadêmico continua sendo dois.

No ano posterior, os dados dos campos de estágio, dos supervisores acadêmicos, supervisores de campo, estagiários passam a serem enviados para o CFESS-CRESS via sistema.⁴² Não foi possível localizar registros de envio de dados via sistema antes desse período. É importante dizer que o sistema, vem sendo discutido entre os Conselhos de Serviço Social desde 2009, é um instrumento de coleta de dados, que possibilitará aos CRESS maior agilidade e aperfeiçoamento do processo de fiscalização do exercício profissional na supervisão de estágio nos diferentes campos Brasil. No final do ano de 2013, o Conjunto lança o novo Sistema de Credenciamento dos Campos de Estágio Supervisionado em Serviço Social (CFESS, 2013).

As análises de documentos mostraram que das duas supervisoras, uma estava como responsável pelas informações e possuía cadastro, estando habilitada para acesso ao sistema e envio de informações ao CFESS-CRESS.

Em 2015, há padronização das pastas de estágio para todos os cursos de graduação da IES. No ano seguinte é elaborado um regulamento de estágio, que dispõe sobre as normas de estágio obrigatório e não obrigatório que norteiam todos os cursos de graduação da IES nas suas relações com as unidades concedentes de estágio.

Nos anos de 2016 a 2018 tiveram pequenas alterações nas pastas de estágio e a coordenação de estágio do curso de Serviço Social passa a contar com uma

⁴² Sistema CFESS para envio dos dados disponível em: <http://www.conselhos.com.br/ControleCredenciamento/login.jsf>

supervisora acadêmica. Neste período o plano de estágio teve algumas atualizações, acrescentado as atividades realizadas e o papel do supervisor acadêmico (até então não aparecia o papel dos supervisores acadêmicos nos planos); também passa a ter no plano o sistema de controle, avaliação e bibliografia básica utilizados no processo de estágio.

Em suma, observou-se que ao longo dos anos houve mudanças na carga horária dos estágios, das documentações como plano e pasta de estágio, houve uma rotatividade de supervisores acadêmicos e de campo; no ano de 2009, o curso adequa-se à legislação do CRESS-MG, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Síntese das concepções do estágio na Universidade Pesquisada

Período	Documentações de estágio	Concepção do estágio supervisionado e sujeitos no processo de estágio
Início do Curso	Não há plano de estágio. Pasta, sem carga horária padronizada de cumprimento de estágio por semestre letivo.	Figura do Preceptor e Estagiário. O preceptor orientava e atuava no campo de estágio, ao mesmo tempo, era a mesma pessoa.
2009	Pasta, sem carga horária específica de cumprimento de estágio por semestre letivo	Figura do supervisor acadêmico (professor da instituição), supervisor de campo (Assistente Social do campo de estágio) e estagiário. A partir desse período indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e supervisão de campo na atividade de estágio.
2014 a 2019	Padronização nas pastas de estágio, planos de estágio e Carga horária dos estágios de 110 horas.	Figura do supervisor acadêmico (professor da instituição), supervisor de campo (Assistente Social do campo de estágio) e estagiário.

Fonte: Dados da pesquisa, análise documental.

Foi verificado após observação participante que para o estudante iniciar o processo de estágio as documentações que são exigidas pelo Curso de Serviço Social da IES são: convênio entre a IES e a Empresa/Entidade onde será realizado o estágio; plano de estágio, pasta de estágio e seguro.

O plano de estágio atual possui as seguintes informações: a) Identificação do aluno (constando informações pessoais, com endereço, documentações); b) Identificação da Instituição (nome do responsável pela instituição concedente; nome do supervisor de campo e acadêmico); c) Caracterização do Campo de Estágio (na qual os alunos devem falar sobre os objetivos da instituição, público-alvo); d) Atribuições do(a) Estagiário(a) no processo de supervisão de estágio; e) Relação Aluno-Estagiário e Supervisor de Campo (na qual supervisor de campo e supervisionado apontam como será essa relação, expectativas); f) Atividades a serem realizadas no campo de estágio (o aluno deve apontar os meses, atividades previstas, público-alvo; profissionais envolvidos nas atividades e objetivos das atividades); g) Sistema de Controle e Avaliação (neste campo o aluno pode dizer o que será usado para controle e formas de avaliação do estágio) (dados da pesquisa, observação participante e análise documental).

Em relação ao Sistema de Controle e Avaliação os alunos podem apontar o diário de campo para acompanhamento das datas e atividades realizadas. Como forma de avaliação, são realizadas três ao fim do estágio: uma pelo supervisor acadêmico, uma pelo supervisor de campo e uma pelo estagiário, podendo verificar assim aprendizado e experiências adquiridos ao longo do estágio supervisionado pelo estagiário. E por fim, tem a bibliografia básica utilizada no processo de estágio e na elaboração do plano. O plano de estágio deve ser entregue ao supervisor acadêmico pelo aluno no início do estágio, pois consta o planejamento das atividades que serão realizadas no campo de estágio. Esse documento é elaborado por supervisores e estagiário.

Já a pasta de estágio atual contém alguns elementos, tais como: carta de apresentação; termo de compromisso de estágio; dados pessoais do estagiário, da instituição provedora e do supervisor de campo; planejamento do estágio; relatório de atividades desenvolvidas; avaliação do estágio por parte do estagiário; avaliação do estágio pelo supervisor na empresa; avaliação do estágio pelo supervisor de estágios; bibliografia consultada.

A carta de apresentação e termo de compromisso que constam na pasta de estágio devem ser os primeiros documentos a serem preenchidos e entregues no campo de estágio. O termo de compromisso estabelece o vínculo a ser firmado entre a Empresa/Entidade conveniada e o(a) aluno(a) estagiário(a), consta datas de início

e término das atividades. Na carta de apresentação, a Universidade, na pessoa da coordenação do curso apresenta o estagiário ao campo de estágio, garante a condição de matriculado e inicia o processo do estágio.

A pasta de estágio é entregue no final do estágio, tendo que ter em sua estrutura o relatório final de estágio, com relato das experiências obtidas durante a sua realização, que deverá ser entregue de acordo com cronograma semestral do curso.

Atualmente, para o estudante ser aprovado, deve ter no mínimo 10 horas de supervisão acadêmica, conforme recomenda a resolução 533 de 2008 do CFESS e mais de cem horas no campo de estágio. E alcançar pelo menos sessenta pontos na disciplina de “Estágio”.

O estágio curricular só é considerado concluído após a finalização de todo esse processo e a aprovação, pelos supervisores de estágio, de todos os documentos entregues. É importante dizer que ocorre uma avaliação do processo do estágio que tanto é feita pelo supervisor de campo e acadêmico, e pelo estagiário no final do estágio.

Na avaliação do estagiário constam na pasta de estágio as seguintes temáticas: se o estágio tem atendido às expectativas com relação aos objetivos da atuação profissional; se o estágio tem sido orientado, supervisionado de forma adequada; se o estágio ajudou a confirmar ou repensar a escolha profissional; se o curso ofereceu embasamento teórico e prático suficiente para a realização das atividades desenvolvidas durante o estágio; sobre a atuação do supervisor, relacionamento entre supervisor e supervisionado.

Conforme verificado, ainda, na pasta de estágio, na avaliação do estagiário pelo supervisor assistente social na instituição constam alguns pontos, tais como: manejo de equipamentos e reagentes, disposição para aprender, curiosidade científica, capacidade investigativa; capacidade para solucionar problemas; preparo técnico demonstrado no desenvolvimento das atividades; assiduidade; relacionamento interpessoal; comprometimento demonstrado para com as tarefas a serem realizadas e o ambiente de estágio.

É importante dizer que estas pastas são padronizadas para os cursos de graduação da IES. Por isto, mesmo que o item sobre “manejo de equipamentos e

reagentes” seja específico dos cursos de saúde, consta também nas pastas de estágio de outras áreas.

Na avaliação do estagiário pelo supervisor acadêmico, consta o parecer do professor supervisor e se o trabalho foi aprovado, se haverá a necessidade de repetição de parte do estágio, ou reprovação do estagiário e a nota final do estudante.

É importante dizer que no decurso das atividades de estágio, os alunos, sob a supervisão de professores, possuem encontros para debates, estudos de casos, seminários, oportunidades em que são colocadas as impressões, oferecidas novas orientações, realizados estudos pertinentes e sanadas dificuldades. As observações apontaram que tais supervisões acadêmicas acontecem regularmente na IES.

Após pesquisa documental, observação participante e anotações no diário de campo verificou-se que não houve a contratação do coordenador de estágio, sendo que o supervisor acadêmico realiza suas atribuições no setor de coordenação de estágio do curso de Serviço Social, acompanhando todo o processo de estágio, realizando contatos com os campos de estágio, fazendo contato com supervisores de campo, realizando as supervisões acadêmicas individuais e em grupo com os estudantes, cumprindo carga horária presencial na IES. O supervisor acadêmico solicita toda documentação para início e término do estágio, fazendo o acompanhamento, orientações e análises das referidas documentações. Todo início de semestre letivo o supervisor acadêmico colhe as informações dos campos de estágio, supervisor acadêmico, supervisor de campo, aluno estagiário, dados do coordenador de curso, informando ao CRESS-MG, via sistema CFESS, tais dados em cumprimento da Resolução 533/2008.

A ABEPSS (1999) determina que o Estágio Supervisionado terá duração mínima de 15% sobre as 2700 horas, tempo que não se computará nesta carga horária. Atualmente, no curso de serviço social da IES pesquisada o tempo de estágio atende às prerrogativas da ABEPSS.

Foi observado que a IES possui convênio com várias instituições do chamado primeiro, segundo e terceiro setor. Em sua maioria, os estágios são realizados em Prefeituras Municipais da região, na política de assistência social e saúde. Em Secretarias Municipais, CRAS, CREAS, Policlínicas, Hospitais, CAPS, Organizações Não Governamentais (tais como APAE, nas áreas de saúde, assistência social, meio ambiente e outras), algumas organizações da educação (exemplo: Colégio, a própria

IES e outras). Todos os campos de estágio possuem supervisor de campo, ou seja, Assistente Social contratado pela Instituição de estágio.

3.4 Perfil sociodemográfico dos estagiários, docentes, supervisores acadêmicos, assistentes sociais supervisores de campo do Curso de Serviço Social da Universidade Privada de Minas Gerais

Para descrever o perfil dos estagiários, docentes, supervisores acadêmicos, de campo, do curso de Serviço Social da IES, foi realizada uma pesquisa de campo, através da qual se aplicou questionário sociodemográfico com os participantes da pesquisa envolvidos no processo de estágio supervisionado.

As perguntas do questionário direcionadas aos discentes foram retiradas e adaptadas do portal do Inep (2017)⁴³. Os questionários foram lançados em tabela do “Excel”, o que facilitou a análise dos dados e foram realizados cálculos. Após análise foram realizadas as inferências dos resultados. Foram realizadas, também, observação participante, análise de documentos de estágio, do PPC do curso. Maiores detalhes dos resultados da pesquisa são descritos a seguir.

Perfil Sociodemográfico dos Estagiários

Os resultados apontaram que o curso possui mais estudantes do sexo feminino (96%), tendo apenas 4% de homens.

A faixa etária ficou entre 20-50 anos, sendo que 42% tem idade de 28-33 anos, 18% 17-22 anos, 18% 23-27 anos, 13% de 33-40 anos; 9% 40-50 anos de idade.

Quanto ao estado civil, a maioria (15 pessoas) declararam-se solteiras, duas casadas, duas separadas, uma viúva, duas em situação de união estável.

No que concerne à cor, nove pessoas declararam-se negras, cinco pardas, sete brancas, enquanto uma não respondeu. Foi observado que um dos estudantes é pardo, mas se identificou como branco e um não respondeu.

Embora a ascensão de negros nas instituições de ensino superior tenha aumentado em 2015, jovens entre 18 e 24 anos chegaram ao nível superior devido à

⁴³ Questionário disponível em: <http://portal.inep.gov.br/questionario-do-estudante>.

implementação de ações afirmativas, como as cotas, no entanto, o número de pessoas brancas na faculdade ainda lideram. De acordo com o IBGE, a dificuldade de acesso dos estudantes negros ao diploma universitário reflete o atraso escolar maior neste grupo do que no de alunos brancos. Na idade que deveriam estar na faculdade, a maioria dos negros está cursando nível fundamental ou médio. Aponta ainda que a alta repetência ainda no ensino fundamental vem prejudicando uma geração, uma vez que jovens ficam desestimulados de estudar (VIEIRA, 2016).

Sobre o grau de escolaridade dos genitores dos alunos, 9% dos pais e 9% das mães têm nível superior, o que representa a realidade de dois alunos. Os pais de quase metade (46%) dos alunos (n.⁴⁴10), possuem ensino fundamental; 23 % (n.5) ensino médio; 13 % (n. 3) dos pais não possuem nenhuma escolaridade e 9% (n.2) possuem ensino fundamental. Os resultados tendem a mostrar que em relação à escolaridade, a maioria dos pais dos alunos possui um nível de escolaridade baixa. Segundo levantamento do IBGE (2018), há no Brasil, ainda, 11,8 milhões de analfabetos no país, pretos e pardos são os que enfrentam as piores condições. Em 2017, entre as pessoas com 60 anos ou mais, a taxa foi 19,3%, 1,1 ponto percentual menor do que em 2016 (20,4%).

Todavia, 68 % dos alunos responderam que têm algum parente com curso superior na família e 31% não possuem familiar com graduação.

A maioria dos estudantes reside em casa com três a cinco pessoas. Questionados sobre a renda do grupo familiar, 33% dos estudantes (n. 7) possuem renda de até 1,5 salários mínimo mensal, e 1,5 a 3 salários mais 33% (n. 7). Dois alunos, o que corresponde a 9%, responderam ter renda familiar de seis a dez salários. Os resultados apontam que a realidade presente entre mais da metade das famílias de estudantes, podem ir de encontro à situação de vulnerabilidade social. Pois, uma grande parcela (64%, n. 14) do alunado do curso de Serviço Social mora com pais ou parentes e 33% (n. 7) precisa de ajuda familiar e/ou outras pessoas, sendo que 38 (n. 8) contribui para o sustento da família ou é o principal responsável pelo sustento da família, ante 14% (n. 3) que não precisam de ajuda financeira dos pais.

⁴⁴ n. significa número da amostra dos participantes.

Segundo Silva et al. (2018), os estudantes que residem com seus familiares durante a formação acadêmica demonstram maior facilidade para se adaptarem às mudanças impostas pelo ingresso no ensino superior, pois os familiares tendem a oferecer suporte social e emocional ao estudante, uma vez que, é importante o equilíbrio entre esses fatores para a manutenção do engajamento acadêmico.

A família tem um papel fundamental para conferir a tranquilidade na tomada de decisões em momentos de estresse vivenciado pelo aluno. Dias e Sá (2014), trazem ainda que a família compartilha com o estudante os êxitos e os fracassos vividos durante o ensino superior, considerando que esta tem significado importante para qualquer pessoa e funciona como um dos pilares do indivíduo, culminando na melhora do desempenho acadêmico do estudante. Dentre outros fatores vinculados a este conceito, Machado, Porto-Martins e Amorin (2012) e Binotto e Schaurich (2010) citam que os apoios familiares são fundamentais para o desempenho nas atividades acadêmicas, na confiança em seus atos, recursos e demandas da instituição de ensino, resiliência.

Sobre o incentivo que os alunos recebem para cursar o ensino superior, 61% recebem incentivos dos pais, entre outros 12% recebem de familiares, 9% alegam não receber incentivo, 5% recebem incentivo de professores e 13% de amigos e outras pessoas. A porcentagem quanto ao apoio dos pais para que seus filhos concluam o curso é de 57%, 9% recebem incentivo dos colegas da faculdade e amigos, 9% de professores, 17% de parentes e outros grupos que o aluno se identifica.

Quando perguntado sobre a leitura, 37% afirmam ter lido por ano ao menos um a dois livros e 28% de três a cinco livros. Aos que estudam fora da instituição 56% estudam de uma a três horas e somente 28% estudam de quatro a sete horas por semana. Estes resultados podem estar correlacionados em a maioria exercer alguma atividade laboral, a maioria dos alunos trabalham. A jornada de trabalho de 42% (n. 9) dos alunos é de quarenta horas semanais, dos demais 23% trabalham de 21 a 39 horas/semanais (n. 5); 23% (n. 5) estão desempregados; 9% (n.2) trabalham até vinte horas semanais e 3% (n. 1) não respondeu.

Com relação à história escolar e acadêmica, predominam aqueles que cursaram o ensino fundamental em escola pública (85%), dos que fizeram vestibular 52% (n. 11) tem o curso financiado por bolsa instituição da Universidade e 9% (n. 2) pelo PROUNI integral, 14% (n. 3) FIES, do restante 14% (n.3) informaram que

recebem bolsa do governo e 9% (n. 2) de empresa, 1 aluno não respondeu. Dois alunos do curso fizeram iniciação científica e receberam bolsa no período. Contudo, nenhum estudante recebe ou recebeu auxílio permanência. Tais resultados apontam que a bolsa estudantil é fundamental para entrada, permanência e conclusão do ensino superior⁴⁵.

Na Universidade não há políticas de ações afirmativas para cota étnico-racial. A IES possui o programa de intercâmbio, mas nenhum aluno do curso foi convidado ou participou, acrescenta-se ainda que até a data da pesquisa, nenhum idioma estrangeiro é aprendido na instituição.

Aprender um idioma estrangeiro na instituição e ter disciplinas de línguas estrangeiras presentes na grade curricular configuram-se como de suma importância, pois, segundo o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - Fonaprace (2011) sobreviverão no mercado de trabalho aqueles que souberem outros idiomas. E as Instituições de Ensino Superior para realização de pós-graduação, principalmente os cursos de *stricto sensu* necessitam que os estudantes possuam proficiência de língua estrangeira.

Quanto à escolha pela instituição, 47% afirmaram ser pela proximidade da residência, 23% responderam outros motivos, 14% possibilidade de bolsa de estudo, 4% facilidade do acesso, 4% qualidade ou reputação, 4% o preço da mensalidade, um aluno não respondeu.

A respeito disso, os estudantes da IES, residem no município onde é a Universidade ou em municípios circunvizinhos. Há outras Instituições de ensino em Minas Gerais por todo o Brasil que ofertam o curso de Serviço Social na modalidade EAD e presencial. Comparando à modalidade presencial e a mensalidade EAD, esta última é 47% mais baixa. Assim, o preço da mensalidade do curso da IES presencial é bem mais alto comparado aos cursos na modalidade à distância. Por esse e outros motivos, atualmente não estão abrindo turma na modalidade presencial no curso de Serviço Social da IES pesquisada e há o fechamento de vários cursos presenciais em outras IES na área e no estado.

⁴⁵ Maiores discussões sobre esse assunto são descritas no capítulo 4 da tese.

É importante dizer, que há uma facilidade no acesso a iniciar um curso superior na IES. O difícil é permanecer nos cursos pagando mensalidades de custo elevado, pois nem todos os alunos conseguem bolsas.⁴⁶

No que concerne ao motivo de escolha pelo curso, apenas 33% declararam ser por vocação, 51% assinalaram haver outros motivos, 4% responderam por influência familiar, 8% por valorização profissional e inserção no mercado de trabalho e um aluno não respondeu.

Esses resultados vão ao encontro das falas nas entrevistas dos alunos:

Amor à profissão, prática profissional, vontade de fazer com que o outro seja emancipado, que a pessoa tenha acesso ao direito delas, apresentar para pessoa o que é ter direitos e que a pessoa tenha conhecimento de que ela é cidadã de direitos. (Fala do estagiário E3).

[...] entrei no curso para adquirir conhecimentos, [...] pois podemos fazer algo para a sociedade e para nós mesmos, no quesito financeiro, de estabilidade. (Fala do estagiário E8).

Tais relatos mostram que os estudantes buscam por meio da futura atuação profissional, ter um emprego e condições financeiras melhores, estabilidade. Outros estudantes acreditam nas potencialidades da profissão, nas quais os supervisores acadêmicos, supervisores de campo e docentes contribuem para a formação profissional e podem ser exemplos a serem seguidos por tais estagiários.

A seguir são descritos o perfil do corpo docente do Curso de Serviço Social da IES.

Perfil do Corpo Docente e Supervisores Acadêmicos do Curso de Serviço Social da Universidade Privada de Minas Gerais

Para verificar o perfil sociodemográfico do coordenador, dos docentes, supervisores acadêmicos que são também professores, os questionários foram aplicados no ano de 2018, com sete professores⁴⁷, sendo que um deles assume a função de coordenador do curso e professor, três supervisores acadêmicos, que também são professores.

⁴⁶ Maiores detalhes sobre o sistema de bolsas na Universidade no capítulo 4, seção 4.4.

⁴⁷ Os sete respondentes correspondem à totalidade de professores.

Os resultados apontaram que as idades dos professores variam na faixa de 30 a 58 anos, conta com um corpo docente predominante do sexo feminino, mas conta também com um professor do sexo masculino. A maioria possui renda familiar acima de seis salários mínimos e renda familiar acima de sete salários mínimos, apenas dois respondentes não responderam sobre a renda familiar. A coordenadora do curso é do sexo feminino, renda individual e familiar também de seis salários mínimos e renda familiar acima de sete salários.

A Coordenação do Curso de Bacharelado em Serviço Social é exercida por professor com titulação exigida pelo CNE e deve ter dedicação de vinte horas semanais, incluindo atividades pedagógicas e administrativas referentes ao curso, conforme determina o PPC do Curso. Todavia, atualmente no ano de 2019 a coordenação do curso está com carga horária menor e nos últimos três anos teve a rotatividade de três coordenadoras. A justificativa da Universidade para tal fato tende a estar acontecendo devido ao número baixo de alunos do curso de Serviço Social. No ano de 2019 tem uma turma que está no sétimo período, com poucos alunos matriculados, formando no final do ano⁴⁸.

A coordenadora que respondeu ao questionário no ano de 2018 possui pós-graduação; ela, o corpo docente e a atual supervisora acadêmica do curso de Serviço Social possuem formação acadêmica conforme as exigências legais. Dois docentes possuem doutorado; quatro mestres e um especialista. A respeito da graduação dos docentes quatro deles possuem em Serviço Social, os outros três em áreas afins.

Na docência o tempo médio de atuação dos docentes vai de quatro a vinte anos. Com experiência na IES como docente de três a dez anos, a maioria dos professores ministram aula também em outros cursos da Universidade. Dois deles ministram disciplinas também na pós-graduação.

O docente deve saber trabalhar em equipe, vivenciar uma realidade onde o ensino deve ser trabalhado de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, uma realidade onde o currículo tende a ser integrado; conhecer a estrutura curricular dos cursos e automaticamente o trabalho dos demais docentes do curso.

Sobre o tipo de vínculo e contrato de trabalho é com base na CLT e o contrato por hora aula. De maneira geral, o trabalho docente nas Instituições privadas de

⁴⁸ Aliado a isso, está com um corpo docente reduzido, sendo que assumem outras funções na IES.

ensino fica submetido a um regime de contratação corresponde a uma carga horária e um conjunto de atividades acadêmicas.

No regime de dedicação exclusiva, seja integral ou parcial, prevê-se tempo na carga horária para atividades de estudos, planejamento, avaliação, orientação de estudantes em trabalhos de conclusão de curso, pesquisa, extensão, entre outras para além da sala de aula. Isso não ocorre com contratos com base na hora aula (horistas), que remuneram exclusivamente o trabalho de ministrar aulas.

Os resultados mostraram que dois docentes tem a carga horária integral de quarenta horas, um professor com carga horária de trinta horas e quatro deles são horistas. Foi visto que alguns professores têm outros vínculos de trabalho, além da IES, são assistentes sociais efetivos.

Albuquerque (2018) relata em sua pesquisa realizada em instituições privadas que a multiplicidade de vínculos de trabalho tende a ocorrer devido à baixa remuneração da hora aula. Aliado a isso, ocorre uma insegurança na falta de estabilidade que alguns professores sentem em trabalhar em Instituições Privadas do Ensino Superior.

Ainda segundo a autora, as Instituições Privadas não estão atendendo as condições materiais necessárias para o desenvolvimento das aulas, o que ocorre, por exemplo, em relação a equipamentos. Há poucos equipamentos, como data show, computadores, o que pode levar a um “mal-estar gerado pela ‘disputa’ em torno dos poucos equipamentos, levando alguns a ‘desistirem’ da solicitação, dada a tamanha dificuldade de acesso” (ALBUQUERQUE, 2018, p. 171). No limite, professores e alunos encontram suas próprias alternativas, como na compra de equipamentos, com seus próprios recursos. Tais condições adversas podem implicar em desgaste físico, mental e relacional, ou seja, em mais trabalho ou em trabalho intensificado.

A estratégia pedagógica adotada pelos professores da IES, segundo o PPC do curso de Serviço Social da IES pesquisada, consiste fundamentalmente em ensino de teorias e práticas, sendo que as teorias são normalmente ministradas por meio de aulas expositivas dialogadas e as práticas por meio de desenvolvimento de atividades no campo, indissociadas das teorias. Os conteúdos das disciplinas podem ser complementados por visitas técnicas aos campos de atuação do assistente social, com atividades correlatas a órgãos públicos ou organizações não governamentais.

Foi visto por meio das observações, que em atendimento à legislação vigente, o curso de Serviço Social possui núcleo docente estruturante e colegiado.

O PPC do curso destaca que a IES espera que o professor seja reflexivo, capaz de analisar e refletir sua atuação em sala de aula, de fazer uma reflexão-ação-reflexão de forma a avaliar sua postura e dos alunos e recorrer às possibilidades de reinventar rotas e atitudes pedagógicas. Para isso, necessita ter a capacidade de diálogo, de observação e direção de grupos e de oferecer feedback aos alunos. Espera-se um perfil de docente que seja capaz de desenvolver tarefas de gestão e relações externas com a comunidade, que desenvolva a tríade pesquisa, extensão e ensino. Outro ponto importante é a formação continuada, também de forma a reavivar e/ou adquirir novos conhecimentos para atualizar sempre a área de atuação científica e programas pedagógicos.

Também foram aplicados questionários com três supervisoras acadêmicas, no ano de 2018, sendo duas delas não mais atuantes como supervisoras acadêmicas, mas são docentes do curso. As análises dos documentos das pastas de estágio apontam que o tempo que uma delas ficou como supervisora acadêmica na IES foi no período de 2011 a 2015, a outra de 2014 a 2015, ambas em 2015 a 2017 ficaram licenciadas do cargo, mas atuando como professora. E a supervisora acadêmica atual, está no período de 2018- 2019 e também neste ano de 2019 assume a função de coordenadora do curso.

É importante dizer que a grade curricular do curso dos alunos que vão para o oitavo período (último período do curso), possui oferta menor de disciplinas. Diante disso e de outros gargalos o curso está com um número reduzido de professoras.

Diante dessas circunstâncias, o curso de Serviço Social presencial da IES vivencia um clima institucional de encerramento e despedida. Realidade também de alguns cursos de IES de todo o estado mineiro.

Perfil dos supervisores de campo

Os questionários foram aplicados com 23 supervisores de campo, em outubro de 2017 a início de 2018. Todas as supervisoras respondentes (n⁴⁹. 23) são do sexo

⁴⁹ A sigla n.: significa número da amostra.

feminino, dez supervisoras de campo possuem idade entre 24 a 30 anos; oito de 31 a 40 anos e, seis supervisoras idade entre 41 a 49 anos.

A maioria dos supervisores de campo possui graduação (n. 16), e cinco possuem pós-graduação (*lato sensu*) e duas possuem mestrado. A Tabela 1 mostra um panorama da formação acadêmica nas instituições de ensino superior das supervisoras de campo.

Tabela 1: Panorama da formação acadêmica nas Instituições de Ensino Superior das supervisoras de campo

Instituição	Modalidade do Ensino	Amostra: n. 22*
Universidade privada	Presencial	10
Universidade privada	EAD	3
Universidade Federal	Presencial	2
Faculdade ou Centro de Ensino Superior	Presencial	7

* Uma supervisora de campo não respondeu

Fonte: Dados da pesquisa (2017-2018)

Conforme mostra a Tabela 1, a maioria (n. 17) das supervisoras de campo formaram em IES da região de Minas Gerais em IES Privadas, na modalidade do ensino presencial. Sendo que 11 delas possuem de um a quatro anos de tempo de formação; sete apresentam de cinco a nove anos de formação; duas possuem de dez a dezesseis anos de formação; uma já tem dezenove anos de formada e outra vinte e seis anos, uma não respondeu.

Quanto à experiência das assistentes sociais enquanto supervisoras de campo, mais da metade tem menos de três anos; quatro delas com mais de quatro anos e três com mais de sete anos como supervisora de campo.

As supervisoras de campo atuam em órgãos do poder público e em organizações não governamentais. Sendo que das que trabalham em órgãos públicos, nove são efetivas, atuando em Centros de Referência de Assistência Social - CRAS, Centros de Referência Especializado de Assistência Social-CREAS, Secretarias de Assistência Social, Secretarias de Saúde, Policlínicas, Núcleo de Apoio a Saúde da Família -NASF, Centros de Atenção Psicossocial –CAPS, no setor de Recursos Humanos de Prefeitura. Também as supervisoras de campo atuam em Organizações

Não Governamentais que trabalham com acolhimento institucional, com a proteção social especial e básica, APAEs. Ainda, tivemos supervisoras atuando em Escolas Privadas. Tais campos de estágio são localizados em Minas Gerais, em cidades próximas a Universidade.

CAPÍTULO 4 PERFIS PEDAGÓGICOS, AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NEOCONSERVADORAS E NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO

“É preciso compreender o presente não apenas como presente de limitações, mas como presente de possibilidades”
(Paulo Freire)

Neste capítulo são descritos os perfis pedagógicos presentes no contexto social e histórico na prática profissional dos assistentes sociais, perfis que estão em construção e são dinâmicos, não expressam modelos ou recortes prontos e acabados, mas indicam tendências e construção/reconstrução, permanente, revelando os vínculos e interesses contraditórios presentes no processo social.

Discute sobre a recomposição, a reconstrução das tendências, chamadas nesta tese de “tendências neoconservadoras”, que compõem os perfis da “pedagogia da ajuda” e da “participação”, assim como as “tendências na perspectiva da emancipação”. Tais tendências pedagógicas presentes no processo de supervisão de estágio são analisadas mediante a compreensão dos sujeitos supervisores de campo, acadêmicos, docentes e estagiários do curso de Serviço Social da IES, bem como a respeito da dimensão educativa.

Aborda, ainda, as potencialidades, facilidades e desafios enfrentados pelos assistentes sociais na supervisão de estágio da IES pesquisada de Minas Gerais.

4.1 Serviço Social e Perfis Pedagógicos: da ajuda, participação e emancipação na concepção de Marina Maciel Abreu

Abreu (2016) em seus estudos discute sobre a função pedagógica dos assistentes sociais, na trajetória histórica do Serviço Social. Segundo a autora, a função pedagógica do assistente social em suas diversidades é determinada pelos vínculos que a profissão estabelece com as classes sociais e se materializa, fundamentalmente, por meio dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nos processos da prática. As estratégias às quais o

Serviço Social se vincula são objetivadas por meio de políticas públicas e privadas, nos processos de luta e resistência das classes subalternas.

Abreu (2016) identifica perfis pedagógicos diferenciados na trajetória profissional do Assistente Social, são eles: pedagogia da “ajuda”, da “participação” e na perspectiva de construção de uma pedagogia “emancipatória” pelas classes subalternas.

O processo que caracteriza o início do Serviço Social enquanto profissão no Brasil é a pedagogia da “ajuda”, que se revela numa visão psicologista da questão social e no entendimento da “ajuda” psicossocial individualizada. A “ajuda” psicossocial individualizada surge na profissão nos Estados Unidos, com o “Serviço Social de caso”, que segundo a concepção de Mary Richmond (1950, 1970), trata-se de um tratamento de longo prazo e intensivo, centrado no desenvolvimento da personalidade da pessoa, com vista a sua capacitação e ajustamento na sociedade.

Neste contexto, portanto, a função pedagógica dos assistentes sociais no processo de institucionalização do Serviço Social na Europa e nos Estados Unidos, na primeira metade deste século, vinculada ao processo de organização da cultura dominante, segundo Abreu (2016) funda-se numa visão psicologista da questão social, reduzida às suas manifestações individuais.

Ainda segundo a autora um dos pontos de aproximação do desenvolvimento profissional no contexto norte-americano e europeu é a necessidade histórica da racionalização da assistência social em bases técnico-científicas, como referência para o desenvolvimento da pedagogia da ajuda psicossocial individualizada. Isto ocorre devido ao agravamento da questão social e exigências para o seu enfrentamento, para atender, fundamentalmente, à acumulação do capital e ao controle social pelo capital sobre a classe trabalhadora.

Em relação ao Brasil, a função pedagógica dos assistentes sociais, recém formados (a partir de 1936), estava fundamentada numa perspectiva conservadora, o objeto do Serviço Social⁵⁰ alicerçava-se no processo de mudança do comportamento em função das normas de higiene social, da moral, do controle biopsíquico e a sua inserção na ordem social.

⁵⁰ Maiores detalhes em Faleiros (1997), que em sua obra “Estratégias em Serviço Social” faz uma análise a partir dos anos de 1930 sob a desconstrução/construção do objeto do Serviço Social.

Neste sentido, a questão social era reduzida às manifestações individuais constituía-se um problema moral, justificando uma intervenção via assistência social individualizada de cunho moralizador, direcionada para a reforma moral, a reintegração social, adaptação e ajustamento dos indivíduos à sociedade,

Têm-se a perspectiva da psicologização das relações sociais e da questão social, a partir disso, é possível entender nas próprias palavras de Abreu (2016, p. 102):

[...] movimento do capital monopolista ressitua a dimensão individual pela mediação das políticas sociais estatais no enfrentamento das sequelas a questão social. Estas são focalizadas como problemas sociais específicos, por intermédio de políticas setorializadas e transfiguradas em problemas pessoais privados.

Neste período, além das políticas sociais serem focalizadas, esferas da vida privada são invadidas pelas instituições que direcionam os serviços. Os sujeitos individuais são responsabilizados pelas sequelas da questão social. Prioriza os componentes individuais e subjetivos da questão social em detrimento de suas expressões materiais e coletivas. Têm-se a ajuda psicossocial individualizada norteada por princípios ético-religiosos consubstanciados na filosofia neotomista.

A ajuda material tem um papel subsidiário no processo educativo, de “ajuda” pelo Serviço Social, de desenvolvimento da personalidade. Abreu (2016) destaca duas demandas fundamentais, na sistematização do processo de ajuda do Serviço Social nos marcos da racionalização da assistência social:

[...] a necessidade de eficiência na administração da ajuda material, considerando as exigências do capital em manter baixos custos com a reprodução da força de trabalho e a eficácia quanto à imposição do cunho educativo, ressocializador, a essa administração, induzindo o indivíduo a determinada maneira de pensar e agir. Enquadra-se, pois, o processo de “ajuda”, nas requisições relativas à manipulação material e ideológica de necessidades sociais e recursos institucionais via estratégias de assistência social individualizada - como uma demanda da acumulação capitalista quanto à reprodução material e subjetiva das classes subalternas (ABREU, 2016, p. 105).

A intervenção psicossocial demarca o desenvolvimento do Serviço Social de caso, de grupo e a organização da comunidade e os posteriores desdobramentos acerca de uma perspectiva tecnicista e conservadora.

Um ponto fundamental que Abreu (2016) destaca sobre o pensamento conservador é a tendência à naturalização da vida social, em que as manifestações da questão social aparecem como problemas de ordem moral. Pensamento fundido a partir da perspectiva conservadora da doutrina social da igreja católica, imprimindo ao assistente social a função pedagógica de caráter autoritário-moralista, mistificador das relações sociais.

Assim, no Brasil, a implantação do processo de “ajuda” psicossocial individualizada foi mediatizada num contexto histórico permeado por políticas assistenciais públicas e privadas fragmentadas, residuais e pontuais⁵¹.

Diante disso, a pedagogia da “ajuda” psicossocial individualizada naturaliza as desigualdades sociais e forma identidades subalternas marcadas pela passividade e acomodação. Como forma de ideologização das práticas assistenciais, a ajuda perpassa historicamente as manifestações pela igreja, do assistencialismo caritativo, à filantropia estatal. Tais expressões são reproduzidas, atualmente, sob uma retórica da assistência social como política pública e como direito social.

O critério de seletividade também é destacado como um instrumento pedagógico do processo de ajuda desenvolvido pelo assistente social, constituído como uma das principais atribuições historicamente consolidadas deste profissional, mediante a qual interfere na qualificação/desqualificação dos usuários dos serviços assistenciais, considerando a demanda elevada das classes subalternas pelos serviços e os limites dos recursos impostos pelas demandas do capital.

No bojo do chamado projeto desenvolvimentista, que tem seu auge em meados dos anos de 1950 e avança em 1960, base da modernização conservadora no continente latino-americano, viabiliza a inscrição da pedagogia da “participação”.

Em relação à pedagogia da “participação”, também chamada por Abreu (2016) de “auto-ajuda” e da “ajuda mútua”, ela se desenvolve e consolida na prática do Serviço Social, nas propostas do desenvolvimento de comunidade (DC), posta na ideologia do desenvolvimentismo modernizador. Essas estratégias são difundidas na

⁵¹ Discussões realizadas por Yazbek (1995) e Faleiros (1997).

América Latina nos marcos do capitalismo monopolista, sob a hegemonia o imperialismo econômico dos Estados Unidos.

Acerca da influência da ideologia desenvolvimentista modernizadora brasileira, a pedagogia da participação na prática do assistente social apresenta as seguintes características: manipulação material e ideológica de necessidades sociais e recursos institucionais via estratégias de assistência social, a combinação de processos persuasivos e coercitivos para a obtenção da adesão e do consentimento ao “novo” ordenamento econômico e social sob o domínio do capital.

Buscam-se, neste contexto, profissionais de Serviço Social especializados para o desempenho de funções referentes à participação popular para integração da comunidade nos programas de governo. Os assistentes sociais atuavam em organizações de comunidade, na melhoria de condições de vida, do meio, de condições imediatas da comunidade, enquanto nos anos de 1930 a atuação estava voltada principalmente para mudar o comportamento dos indivíduos e da família.

Nos anos de 1960, como exemplo, os assistentes sociais trabalhavam com clube de mães (não com cada mãe individualmente), tendo em vista alguma perspectiva no sentido de prevenir doenças, de conscientizar gestantes, de articular obras sociais. Quanto às melhorias na comunidade, estavam implicadas na obtenção de condições sanitárias, campanhas de saúde, condições de habitação através da conjugação de esforços locais, simbolizada na mobilização de líderes, conforme aponta Faleiros (1997).

A categoria “comunidade” integra um dos elementos centrais do conservadorismo, circunscreve-se na esfera das relações interpessoais, solidárias e personalizadas⁵².

Neste período do desenvolvimentismo, as ações de mobilização da população junto com os assistentes sociais, relacionavam-se no sentido de juntos estudarem os problemas e as melhorias a serem buscadas ou os recursos a serem buscados.

Segundo Elias e Oliveira (2008, p. 73), a pedagogia da “participação” esteve relacionada através de duas propostas, a primeira baseada “no Modelo de Serviço Social para o desenvolvimento, orientado pela corrente filosófica funcionalista/estruturalista”, a segunda norteadas no “modelo profissional de

⁵² Tais discussões são realizadas na obra de Iamamoto (1994) e Faleiros (1997).

capacitação social calcada no pensamento fenomenológico”. O assistente social, diante desse quadro, desempenha sua função pedagógica sem questionar a realidade.

É importante dizer também que tanto no período desenvolvimentista, na vigência democrática, como na ditadura militar predomina uma visão liberal de intervenção social, embasada no esforço individual, que consiste no estímulo individual para melhorar a si mesmo, ou no esforço comunitário para melhorar o meio.

Posto isto, as funções pedagógicas desempenhadas pelo Serviço Social em relação à participação e mobilização popular nutrem-se da pedagogia autoritária difundida pelo projeto de modernização conservadora.

Neste período, o Estado privilegia o desenvolvimento do capital privado, limitando-se no campo social, à execução de alguns benefícios assistenciais e trabalhistas para fins de controle social. No contexto da ditadura militar, esse controle social aumenta rigorosamente, incluindo medidas repressivas, tais como: fechamento dos canais de participação política, desmantelamento das bases de organização e representação das classes subalternas, disseminação do medo, prisões e torturas, acompanhadas de ‘amplos programas de assistência e previdência social’⁵³. No período da ditadura militar ocorre retrocessos de direitos, como por exemplo, trabalhista e sociais.

A participação é voltada para a integração social à ordem capitalista nacional na perspectiva da modernização conservadora. Essa integração social:

[...] vincula-se à questão da segurança do sistema, que é assim, considerada finalidade última do desenvolvimento, sob a retórica de que este, trazendo riquezas e bem-estar, combate nas próprias origens a subversão, as ideias comunistas que pretendem solapar as instituições democráticas, de modo que o conceito de segurança refere-se à segurança do sistema global, identificado como ‘civilização Ocidental, democrática, cristã. (CARDOSO, 1978, p. 263 apud ABREU, 2016, p. 148).

⁵³ Tais programas (Programa de Integração Social-PIS, Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público-Pasep, Movimento Brasileiro de Alfabetização-Mobral, Fundo de Assistência ao Trabalhador-Funrural e outros), foram implementados com a lógica da segurança nacional, derivada da doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento “sob o pretexto de que um amplo alcance dos programas sociais reduziria as tensões de classe e contribuiria para a ordem social” (ABREU, 2016, p. 144).

Contraditoriamente, nesta época, alguns movimentos que questionavam as práticas institucionais em vigência foram formados e fortaleceu-se uma esquerda cristã, buscando novas bases de legitimidade à profissão. Além disso, surgem as cooperativas habitacionais, grupos de melhorias de bairro, entre outros.

Ocorreram preocupações e críticas de um grupo de assistentes sociais a tais práticas ligadas às exigências desenvolvimentistas, sendo os mesmos oriundos de países como Brasil, Argentina, Chile e Uruguai, também chamados de “Geração 65”⁵⁴, que foi considerado como o início do Movimento de Reconceituação do Serviço Social da América Latina.

No Brasil, tal Movimento de Reconceituação vem marcado pela perspectiva da modernização conservadora, em contraposição a uma tendência emancipatória, apontada pela perspectiva de libertação, aberta pela revolução cubana e movimentos no campo da educação popular, citados por Faleiros (1997) e Abreu (2016), são eles: as experiências dos anos de 1950 e metade dos anos de 1960, o Movimento de Cultura Popular criado pela prefeitura do Recife (PE), Movimento de Educação de Base, vinculado inicialmente, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), referenciados na proposta de Paulo Freire.

Abreu (2016) aponta três motivações que geraram o redimensionamento do projeto profissional. A primeira motivação está relacionada às demandas postas pelos organismos internacionais visando à difusão do modo de produção capitalista. Os assistentes sociais latino-americanos participam de uma gama de projetos desenvolvidos sob os auspícios do programa “Aliança para o Progresso”⁵⁵, com ênfase em propostas de desenvolvimento de comunidade e educação popular. A segunda motivação é ligada à modernização conservadora, implantada no país no período desenvolvimentista, anos de 1956-1964, nos governos de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart e na época da ditadura militar de 1964-1985, ideologia da segurança nacional e desenvolvimento. As demandas desse período ampliam o mercado de trabalho do assistente social e junto a equipes

⁵⁴ Maiores detalhes em Faleiros (1997) e Abreu (2016).

⁵⁵ “Este programa insere-se na estratégia expansionista da hegemonia dos Estados Unidos nos países da América Latina como um instrumento de controle político face à ameaça do comunismo, materializada com a vitória da revolução cubana em 1959”. (ABREU, 2016, p. 135).

interprofissionais. A terceira motivação está relacionada às demandas colocadas no avanço profissional em torno de seus objetivos históricos, contribuir na geração do bem-estar social.

Esta perspectiva oculta a questão social sob a problemática do subdesenvolvimento, na medida em que este, sob a ótica da teoria da modernização, é caracterizado pelo dualismo econômico e cultural, ou seja, pela presença no país de áreas atrasadas, demarcadas pela predominância da atividade agrícola e de tabus e credices na base dos padrões de sociabilidade e áreas desenvolvidas na industrialização onde há o predomínio de critérios racionais de pensamento (ABREU, 2016, p. 137-138).

Neste quadro devem ocorrer experiências educativas que modifiquem os costumes das classes subalternas, que moram tanto no âmbito rural e urbano, consideradas “atrasadas” pelo desenvolvimentismo.

Assim, têm-se um confronto entre projetos sociopolíticos diferenciados: o projeto tradicional conservador e um projeto que atenda às classes subalternas. Tal confronto é marcado pelas políticas modernizadoras, crescimento da economia capitalista pós-segunda guerra mundial, processo acelerado de industrialização na América Latina sob a ideologia desenvolvimentista, bem como pelas lutas sociais e processos revolucionários identificados nas décadas de 1950 e 1970, como a revolução russa em 1917 e revolução chinesa em 1949. Essas lutas são revitalizadas no final dos anos 1970 com implementação das ideias neoliberais, esgotando o chamado Estado de Bem-Estar Social.

Todavia, são as experiências participativas, nos diferentes momentos e períodos no Brasil que, vão constituindo espaços possíveis de confronto entre diferentes projetos sociopolíticos, na medida em que, determinados pelo movimento contraditório, viabilizam forças sociais, na luta por melhorias de condições de vida e ampliação dos espaços políticos de expressão dos interesses da classe subalterna.

Assim, com as experiências participativas, o Serviço Social inscreve-se na perspectiva de construção de uma pedagogia “emancipatória” pelas classes subalternizadas. Essa perspectiva de construção de uma pedagogia “emancipatória” é entendida, por Abreu (2016) como a elaboração e desenvolvimento de um projeto profissional que atenda aos interesses da classe subalterna.

Além disso, o Serviço Social tende a questionar e negar as bases conservadoras da profissão, tende a assumir um compromisso com a classe subalterna, com redefinição profissional e revigoração da tradição marxista. Esse processo de redefinição na América-Latina ganha corpo nos marcos do Movimento de Reconceituação Profissional. Por outro lado, ocorre a resistência à mudança por parte de alguns profissionais, há uma reatualização e reafirmação do projeto profissional tradicional, que perdura até hoje.

A solidariedade e a colaboração entre as classes subalternas, bem como a mobilização, capacitação e organização das mesmas, apresentam-se como elementos constitutivos de uma prática educativa, base de uma pedagogia emancipatória, na medida em que, em condições históricas determinadas, contribuem para subverter a maneira de pensar e agir, isto é, a ordem intelectual moral estabelecida pelo capital, e plasmam novas subjetividades e condutas coletivas indicativas de uma nova cultura. A constituição de uma nova cultura pelas classes subalternas, “só pode ser pensada no contexto das transformações estruturais e superestruturais, em que a ação política direta constitui o primeiro passo no sentido da autorrealização autotranscendente das referidas classes” (ABREU, 2016, p. 164).

Tais transformações políticas, culturais, econômicas, no conjunto das relações sociais, sob o ponto de vista das classes subalternas vão se efetivando na luta política, como princípio organizador de uma nova maneira de pensar e agir.

A partir de experiências pedagógicas integradas às lutas sociais e processos revolucionários da classe subalterna, Abreu (2016) destaca que são apreendidas as possibilidades históricas da construção de um novo princípio educativo. A autora cita o exemplo da revolução cubana em 1959, na perspectiva de organização de uma nova cultura; situa as lutas sociais que marcam o ressurgimento e o protagonismo dos movimentos sociais populares no final da década de 1970, no Brasil, no contexto da exploração capitalista e controle da ditadura militar. Assim, tais experiências, de maneiras diferenciadas, vão em busca de transformações e mudanças políticas, culturais, econômicas, estruturais, na perspectiva da emancipação das classes subalternas, marcos que sinalizam para a elaboração e socialização de uma nova concepção de mundo.

Neste âmbito, de lutas e movimentos sociais, podemos citar a participação da categoria dos assistentes sociais e estudantes de Serviço Social, na busca pela redemocratização da sociedade nos anos de 1970-1980.

Ademais no curso da segunda metade da década de 1980, há um contexto marcado por conflitos entre movimentos sociais e Estado, como parte de um novo pacto social, colocando aos assistentes sociais novas questões e redirecionamentos de sua função pedagógica face aos compromissos com os interesses das classes subalternas.

Estudos de Faleiros (1997) e Abreu (2016) destacam estratégias profissionais que caracterizam o citado período, são elas: a) a educação popular como instrumento da prática do assistente social nos diferentes espaços de atuação (décadas de 1970-1980 com programas de alfabetização de adultos como eixo articulador; intervenções pastorais de base popular, referenciados pela Teologia da Libertação⁵⁶; prática profissional nos espaços de implementação das políticas sociais na área da educação, habitação e assistência social; junto aos movimentos sociais populares e ONGs, estruturadas em bases progressistas, esses esforços avançam de forma mais coerente com a perspectiva emancipatória; pode-se citar ainda o redimensionamento profissional na perspectiva crítica transformadora sustentada na tradição marxista); b)

⁵⁶ “A origem desse movimento é entendida a partir da articulação ou da convergência entre mudanças internas e externas à Igreja no final dos anos de 1950. [...] Partem de movimentos religiosos laicos como a Ação Católica, a Juventude Universitária Cristã, bem como das intervenções pastorais de base popular e das comunidades eclesiais de base”. (LÖWY, 1991 apud ABREU, 2016, p. 153). O movimento Teologia da Libertação surgiu no início dos anos 1960, busca estabelecer uma relação entre cristianismo e marxismo, realizando uma crítica sobre exploração e dominação inerentes à sociedade capitalista conclamando aos cristãos aderirem a luta pelo socialismo no continente, mas não se constitui um movimento homogêneo, pois ao mesmo tempo congrega militantes cléricos e laicos que não são absolutamente politizados e reagem essencialmente com base em critérios morais e religiosos. Revela-se “uma nova fraternidade entre revolucionários crentes e não crentes, dotada de uma dinâmica emancipatória” (LÖWY, 1991, p. 9 apud ABREU, 2016, p. 155). A cúpula clerical é influenciada por esse movimento, apesar da reação dos conservadores da hierarquia católica. Muitos dos principais desenvolvimentos da luta de libertação dos oprimidos e dos explorados na América Latina não teriam sido possíveis senão com o apoio das comunidades eclesiais de base (CEBs) e da Teologia da libertação, segundo Abreu (2016). As experiências das CEBs revelam-se espaços de politização das relações sociais e de intervenção das classes subalternas no movimento histórico na perspectiva de sua emancipação, processos entendidos como principais vetores na constituição de uma pedagogia emancipatória.

formação de alianças políticas visando os interesses das classes subalternas (análise das correlações de forças políticas para abrir possibilidades de alianças e transformações; articulação política e fortalecimento das organizações e movimentos populares, por meio, por exemplo, de assessorias técnicas; mobilização e organização da categoria dos assistentes sociais, visando à formação de identidade de classe, a partir dos anos de 1980 há a criação de novas entidades sindicais); c) Inserção profissional nos processos de luta pela conquista e garantia com ampliação de direitos sociais fundados nos princípios de democratização da gestão pública, universalização dos atendimentos e justiça social (conquistas incorporadas na Constituição Federal de 1988, na contramão da ofensiva neoliberal; 1990- projeto profissional em consolidação comprometido com a classe subalterna).

A partir dos anos de 1990, intensifica-se a implementação do projeto neoliberal no país, do Estado Mínimo (mínimo para as classes subalternas e máximo para os detentores do capital), deslocando o atendimento das necessidades sociais para a esfera privada, a partir da mediação do mercado.

Com esse contexto, ocorreram debates no processo de revisão e aprovação do Código de Ética do Assistente Social de 1993 e Lei de Regulamentação do Assistente Social em 1993, assim como, no âmbito da produção intelectual, da organização política, da formação profissional e da prática profissional interventiva. Além disso, a revisão curricular do Serviço Social, que culminou nas diretrizes curriculares de 1996, que contribuíram e ainda contribuem para o aprofundamento da construção do projeto de formação profissional.

Com tais avanços ocorre a prática pedagógica do assistente social e sua inserção nos processos de politização das relações sociais e na intervenção consciente das classes subalternas.

Em suma, os perfis da pedagogia da “ajuda”, “participação” e na perspectiva da “emancipação” possuem, simplificadaamente as seguintes características apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4: Síntese das características dos perfis pedagógicos

Perfis Pedagógicos	Características
Pedagogia da “Ajuda”	<p>-Visão psicologista da questão social, reduzida às suas manifestações sociais; - naturaliza as desigualdades sociais e forma identidades subalternas marcadas pela passividade e acomodação; - psicologização e mistificação das relações sociais;</p> <p>-resgate moral e integração social; -ajustamento dos indivíduos à sociedade e reificação das suas relações constitutivas; - confusão entre público e privado, esferas da vida social são invadidas; - controle do capital sobre a classe trabalhadora; - políticas focalizadas e seletivas; - elevado número de demandas pelos serviços versus limites de recursos impostos pelas demandas da reprodução do capital; - assistencialismo caritativo; - manipulação material e ideológica das necessidades sociais e recursos institucionais via assistência social individualizada como demanda de acumulação capitalista; -atuação do assistente social consistia em mudar o comportamento dos indivíduos e da família.</p>
Pedagogia da “Participação”	<p>-Pedagogia da Auto-ajuda ou ajuda mútua; - refilantropização da questão social; - combinação entre processos persuasivos e coercitivos para a obtenção da adesão e do consentimento ao “novo” ordenamento econômico e social sob o domínio do capital; - ideologia modernizadora conservadora do desenvolvimentismo; - participação controlada da população pobre no acesso aos serviços; - têm-se canais de participação política controlada; - projeto tradicional conservador; - assistentes sociais atuavam em organizações de comunidade, na melhoria de condições de vida, do meio, de condições imediatas da comunidade. -Calcado no pensamento fenomenológico.</p>
Pedagogia da perspectiva “emancipatória”	<p>-Alicerçada em ações que possibilitem a efetivação dos princípios do projeto ético-político do Serviço Social: liberdade, autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; - politização das relações sociais e intervenção consciente das classes subalternas no movimento histórico na perspectiva de sua emancipação; - organização dos grupos sociais com consciência política coletiva; - Solidariedade e colaboração entre classes subalternas; -mobilização, capacitação e a organização das classes subalternas, articulação política e fortalecimento das organizações e movimentos populares; - Ações profissionais que materializem as características informativa, reflexivas, participativa e organizativa.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa bibliográfica

Assim, o Quadro 3 aponta que o perfil da pedagogia da “ajuda” está ligado à visão psicologista da ajuda, da questão social, culpando e responsabilizando o indivíduo por estar naquela situação; consisti em mudar o comportamento dos indivíduos e da família pautado na moral e ajustamento social.

A pedagogia da “participação” é também conhecida como “autoajuda” ou “ajuda mútua”, caracterizada pela integração social à ordem capitalista nacional na perspectiva da modernização conservadora, com configurações na época do

desenvolvimentismo no Brasil, no governo de Juscelino Kubitschek à ditadura militar de 1956-1985. Assistentes sociais atuavam em organizações de comunidade, na melhoria de condições de vida, do meio, de condições imediatas da comunidade, calcado no pensamento fenomenológico, sem questionar a realidade social.

A pedagogia da perspectiva “emancipatória” está relacionada às ações que visem à mobilização, capacitação e a organização das classes subalternas, articulação política e fortalecimento das organizações e movimentos populares. Em relação ao processo de mobilização desenvolvido pelos assistentes sociais, visa à organização dessas classes (subalternas), possibilitando gerar e socializar conhecimentos, constituindo sujeitos coletivos, como aponta estudos de Vasconcelos (2000).

A perspectiva da “emancipação” também está ligada às ações que possibilitem a efetivação dos princípios do Projeto Ético-Político. As atividades socioeducativas em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social devem levar as camadas populares a desenvolverem coletivamente suas próprias formas de posicionamento diante das relações da vida social e de analisá-las e explicá-las. Isso passa por um processo de (in)formação, conscientização, que supõe o engajamento na luta pelos interesses das classes subalternas e se completa na ação transformadora da realidade (GIAQUETO, 2015).

Tais perfis não expressam modelos ou recortes acabados que se sucedem na história da profissão, “mas indicam tendências e construção/reconstrução permanente, revelando os vínculos profissionais com processos contraditórios de organização da cultura” (ABREU, 2016, p. 46). A seguir será abordado sobre a reconstrução dessas tendências, chamadas nesta tese de “tendências neoconservadoras”, que compõem os perfis da “pedagogia da ajuda” e da “participação”, que envolve um jogo de interesses contraditórios, bem como sobre as “tendências na perspectiva da emancipação”.

4.2 Recomposição dos perfis pedagógicos da prática profissional: a modernização conservadora e/ou a tendência do neoconservadorismo e a busca pela perspectiva da tendência à emancipação

As bases sociais e históricas da função pedagógica dos assistentes sociais vêm sendo tensionadas, segundo Abreu (2016) a partir dos anos de 1990, pela luta travada na crise do sistema estrutural capitalista, instaurada nas três últimas décadas.

É importante mencionar que nos anos de 1980 e 1990, é registrada a modernização conservadora, marcada pelo caráter restrito e concentrado de mudanças tecnológicas e distribuição desigual dos custos, pagos pela crise financeira dos Estados, pelos trabalhadores e países periféricos, e dos benefícios restritos a determinados países, empresas e indivíduos (MATOSO, 1995 apud ABREU, 2016).

Esse padrão da modernização conservadora tem orientação neoliberal, sob o comando dos países avançados e domínio do capital financeiro e industrial, geradora de desigualdades entre países ricos e pobres, de crescente endividamento das economias nacionais centrais e periféricas, inflação, desemprego. Trata-se, pois, de uma verdadeira reestruturação destrutiva da vida social e refração da questão social.

Conforme estudos de Iamamoto (2004) e Barroco (2015), o conservadorismo é composto de ideias que, reinterpretadas, transmutam-se em uma ótica de explicação e em projetos de ação favoráveis à manutenção da ordem capitalista.

A difusão do conservadorismo é facilitada pela reificação, que, no capitalismo tardio, invade todas as esferas e dimensões da vida social, obscurecendo suas determinações, e pelo irracionalismo, que dissemina o pessimismo, o anti-humanismo, o individualismo e desvaloriza a verdade objetiva, dissimulando as contradições sociais e naturalizando suas consequências.

Neste sentido, o irracionalismo e o conservadorismo encontram condições favoráveis para se desenvolver em momentos de crise social, exercendo a função de enfrentamento das tensões e contradições sociais e contribuindo, direta ou indiretamente, para a apologia ao capitalismo.

A acumulação do capital impõe um conformismo social, a obtenção do consentimento ativo e passivo das classes subalternas à nova ordem do capital, bem como a neutralização de suas lutas de caráter emancipatório, lutas essas centradas na formação de uma vontade coletiva nacional-popular, conforme é apontado em Barroco (2015).

Assim, em sua função ideológica, o conservadorismo incorpora elementos do neoliberalismo, reproduz um modo de ser fundado em valores historicamente preservados pela tradição e pelos costumes — no caso brasileiro —, um modo de ser

mantido pelas classes dominantes, com seu racismo, seu preconceito de classe, seu horror ao comunismo.

Abreu (2016) relata que a chamada crise do Estado, aparece nos discursos dominantes como a principal causa da crise econômica, ou seja, como fator de desaceleração da economia e do processo inflacionário; apresenta-se relacionada aos custos das demandas sociais. Daí resulta a propalada necessidade de reforma do Estado.

Cumprir mencionar a nova administração pública brasileira ou também chamada “vertente gerencial” que se constituiu no Brasil durante os anos de 1990. A vertente gerencial divide as atividades estatais em dois tipos: a) as atividades exclusivas do Estado: a legislação, fiscalização, regulação, fomento e formulação de políticas públicas; e b) as atividades não-exclusivas do Estado: os serviços de caráter competitivo que são os serviços sociais, como saúde, educação, assistência social (PAES DE PAULA, 2005).

Assim, ocorre a desresponsabilização do Estado na condução das políticas sociais, pois passa a ser atividade não exclusiva do Estado a prestação de serviços de educação, saúde, etc. É anulando o caráter de direito das políticas públicas garantidas na Constituição Federal de 1988, que passam a ser vistas como um favor, sob a ótica neoliberal.

Vários autores como Iamamoto (1998), Bravo (2006), Nogueira (2005), Couto (2008), Behring e Boschetti (2009) discutem sobre a adoção de uma política de cunho neoliberal que permeia vários entraves na efetividade das políticas sociais. O neoliberalismo traz no seu ideário a concepção de que investimentos na área dos serviços sociais é um ônus e que, conseqüentemente, retarda o desenvolvimento econômico. Desta forma, verifica-se o agravamento da complexidade da questão social, cuja gênese encontra-se enraizada na contradição fundamental que demarca esta sociedade, assumindo roupagens distintas em cada época: a produção, cada vez mais social, que se contrapõe à apropriação privada do trabalho, de suas condições e seus frutos. Uma sociedade em que a igualdade jurídica dos cidadãos convive, contraditoriamente, com a realização da desigualdade social.

Com o advento do Estado neoliberal e com as propostas de reformas do aparelho do Estado, temos uma redução das atribuições estatais e das políticas sociais que passam a ser focalizadas e seletivas, contrariando o princípio da

universalidade instituído na Constituição Federal de 1988, a qual havia ampliado o acesso aos direitos sociais a todos os cidadãos sem prerrogativa de acesso.

Deste modo, estabelece-se, o confronto conforme explicitado pelos autores:

Entre o pesado legado de tradição autoritária e excludente e as mudanças em curso no mundo contemporâneo, o cenário público brasileiro está atravessado por alternativas antagônicas de futuro, contrapondo, de um lado, as possibilidades de uma regulação democrática da vida social que tenha como medida o reconhecimento e generalização de direitos e, de outro, propostas neoliberais que representam uma tentativa de privatização das relações sociais pela recusa da mediação pública dos direitos e esferas de representação [...] (PAOLI; TELLES, 2000, p. 114).

Neste sentido, o projeto neoliberal construiu e constrói para as políticas sociais um perfil longe do indicado nas legislações, resultando no retrocesso dos direitos sociais. Além disso, com o progresso da política neoliberal no Brasil, os atos do governo voltaram-se para o cumprimento das exigências impostas pelos organismos internacionais, como o FMI, Banco Mundial e outros.

Assim, quando se torna mais nítido o norte neoliberal, é que se evidencia a (re)filantropização das iniciativas sociais. Estas acontecem através da ampliação do chamado terceiro setor e o aumento do voluntariado, que são demonstrações desta (re)filantropização e estão situadas em ações emergenciais voltadas aos mais pobres, os quais estão colocados fora do mercado de trabalho⁵⁷. As políticas sociais continuam sendo oferecidas pelo Estado, porém, precariamente, e dirigidas às populações mais carentes, enquanto os serviços sociais lucrativos passam a ser vendidos e consumidos como mercadorias por aqueles que podem pagar.

Perante esta conjuntura, ocorrem medidas direcionadas para a criação e regulamentação do chamado terceiro setor, que segundo Montañó (2003) é um conjunto de instituições, ONGs, fundações que, desempenhando funções públicas, encontram-se fora do Estado, no espaço de interseção entre este e o mercado, porém declaram serem sem fins lucrativos. Assim, percebe-se que em tempos neoliberais, o Estado desloca para a sociedade civil a responsabilidade frente às manifestações da questão social.

⁵⁷ Tais assuntos são discutidos por Iamamoto (1998), Mestriner (2001) e Montañó (2003).

Todavia, é importante mencionar o protagonismo histórico das ONGs que se mantêm como canais de denúncias, de organização e politização sobre a problemática social e de construção de possíveis alternativas na sociedade, como exemplo a luta relacionada à etnia, gênero, ambientalismo e outros. Na década de 1970 tais ONGs atuaram na luta contra as ditaduras militares em todo continente latino-americano. Segundo Abreu (2016) a partir dos anos de 1990 é que tais organizações não governamentais passaram a ser, em grande parte, voltadas para a elaboração e aplicação de projetos, abandonando a sua função inicial que era de organizar ou subsidiar a luta popular. Ocorreu a despolitização de suas lutas, contradições e interesses no enfrentamento da questão social, num movimento contrário à perspectiva de construção de uma nova sociabilidade.

Faz-se relevante pontuar que as repercussões da proposta neoliberal no campo das políticas sociais são nítidas, tornando-se cada vez mais seletivas, focalizadas, mais privatizadas. Presencia-se o retrocesso de direitos sociais garantidos pelas políticas públicas e enxugamento do Estado em suas responsabilidades sociais.

Segundo Couto (2008), é verificável que o Brasil vivia um momento de restrição e precariedade dos direitos sociais com a privatização e terceirização crescente de serviços públicos. Nesse contexto, de contrarreforma neoliberal, a assistência social passa a ser uma alternativa para o enfrentamento da questão social por meio de programas de transferência de renda, financiados pelo Banco Mundial e que não desvirtuam da lógica assistencialista que sempre marcou as políticas sociais no país, parece não fugir do dilema entre constituir-se em política de provisão de necessidades básicas ou a tradicional prática de socorro, da ajuda e benevolência.

Neste contexto, cabe mencionar as configurações no mercado de trabalho do assistente social, nos anos 2000, nas quais as demandas pela profissão aumentaram consideravelmente. A esfera estatal é o maior número de instituições empregadoras dos assistentes sociais, no âmbito das políticas de seguridade social, saúde e assistência social, intervindo junto à situação da criança e adolescente. Depois, em menores proporções têm-se assistentes sociais atuando na educação, previdência, habitação, justiça.

Isso pode ter vinculação a vários fatores, incluindo a necessidade de administrar as contradições principais e secundárias inerentes ao processo de refuncionalização das políticas sociais, face ao agravamento da questão social e a

crescente redução da intervenção estatal no atendimento das necessidades das classes subalternas. As políticas sociais constituem mediação privilegiada, embora não exclusiva, para o trabalho dos assistentes sociais, que são agentes habilitados para a formulação, execução e implementação das políticas sociais, buscando responder as sequelas da questão social, como expressão das lutas de classe pela apropriação da riqueza socialmente produzida⁵⁸.

Nesse processo, é importante lembrar que a profissão é resultado de relações sociais contraditórias engendradas pelo capitalismo, conforme aponta Raichelis (2018), ocupa um lugar na divisão social e técnica do trabalho, respondendo a requisições ditadas pela dinâmica da luta de classes e dessas com o Estado.

Diante disso, as condições presentes na atuação profissional dos assistentes sociais podem ter incidência em modalidades de precarização do trabalho, com a terceirização, contratos temporários, contratações em municípios a partir de indicações e convites clientelistas, sob forma de prestação de serviços (as chamadas assessorias e consultorias), sem registro em carteira profissional (CTPS), sem garantias trabalhistas e com baixa remuneração; e, por outro lado, um novo padrão de trabalho baseado em inovações de ordem tecnológica e de gerenciamento. (IAMAMOTO, 2011).

As empresas recolocam a cooperação e participação na gestão da produção e trabalho, com o objetivo de extrair a mais-valia.

São redescobertos nas práticas pedagógicas dos profissionais, eixos temáticos, falados anteriormente, identificados como a “ajuda” psicossocial individualizada e a “participação” em suas atualizações e redimensionamentos.

Em relação à pedagogia da “ajuda” e “participação”, elas vêm se redimensionando em posturas pedagógicas “subalternizantes às necessidades e demandas colocadas pela intensificação da exploração do trabalhador e controle persuasivo do trabalho pelo capital”, como enfatiza Abreu (2016, p. 219)

As duas primeiras temáticas [...] vêm sendo metamorfoseadas numa adequação de posturas pedagógicas subalternizantes às necessidades e demandas colocadas pela intensificação da exploração, do envolvimento produtivo do trabalhador, [...] controle

⁵⁸ Maiores discussões sobre “Serviço Social, trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo” nos estudos de Raichelis (2018).

persuasivo do trabalho pelo capital, tensionados [...] pelas resistências, enfrentamentos e alternativas das classes subalternas na conquista de condições para sua plena reprodução material e constituição política como força antagônica ao capital, em que pesem os recuos e fragilidades desse processo na atualidade (grifos nossos).

Ocorrem mediações para se ter o controle das classes em que se situam: o aparato ideológico estatal, principalmente, a escola e os tribunais como organizações educativas tradicionais de cunho persuasivo e coercitivo; “as políticas sociais assistenciais e as organizações policial-militares; os movimentos, processos e organizações da sociedade civil, onde se inserem a igreja, o trabalho e a família, como instâncias privilegiadas de controle”. (ABREU, 2016, p. 222-223).

Numa perspectiva conservadora, a reatualização dos perfis da ajuda e participação vincula-se à função pedagógica para o ajustamento, integração e promoções sociais pelos detentores do capital.

Abreu (2016) destaca como exemplo de experiências dos assistentes sociais nessa tendência a prestação direta de serviços e benefícios sociais, aos programas de qualidade total. A autora ainda destaca que a base ideológica da ajuda e participação está sendo substituída por princípios articulados ao envolvimento produtivo e cooperação produtiva.

Neste sentido, Faleiros (1997) diz que trata, pois, da revalorização de uma ideologia da responsabilização do indivíduo com sua própria sobrevivência, direcionada para o provimento de algumas condições materiais mínimas e, mais que antes, para a motivação para competir, por si mesmo, no mercado e gerar seus meios de vida.

Além disso, o acesso a benefícios e serviços, repõe, com mais vigor, a questão da seletividade e focalização. A participação do assistente social no processo seletivo e acompanhamento de benefícios reafirma e legitima a função pedagógica tradicional do assistente social na medida em que obtém o disciplinamento dos mesmos usuários a um padrão de conformação do usuário.

Nesse processo, o assistente social realiza procedimentos tradicionais como visita domiciliar, estudo socioeconômico, e outros, que dão a dimensão real de procedimentos individualistas, restritivos e compensatórios. São exemplos o Benefício de Prestação Continuada e benefícios eventuais, legalizados na Lei Orgânica de

Assistência Social – LOAS, evidenciando um processo seletivo de reforço da “perspectiva individualista subalternizante”, na fala de Abreu (2016, p. 230):

Tais critérios conformam um processo seletivo com base em indicadores de extrema necessidade material e, ainda, em avaliações comportamentais e psicológicas comprovadas de profunda dependência física e psicológica, sem uma preocupação, de fato, e inscrição e manutenção dos usuários no campo dos direitos e de sua emancipação como sujeitos.

Quanto à questão da focalização das políticas sociais, constitui um contraponto neoliberal. Kameyana (2000, p. 202) assinala: “os usuários devem pagar pelo que recebem”. Isto significa nos termos de Boito Jr. (1999, p. 82) “devolver pouco àqueles de quem os governos neoliberais tiram mais”.

Observa-se que a proposta de políticas públicas da seguridade social, saúde pública, assistência social, regulamentada na constituinte e nas leis subsequentes tem sido desconstruída, apresentando-se entraves na sua efetivação. Vários desafios foram postos para que estas políticas se concretizassem como garantidoras de direitos e proposta de universalização, do protagonismo e emancipação dos sujeitos. Então, observa-se o descumprimento dos dispositivos constitucionais legais com políticas seletivas e focalizadas de cunho neoliberal. (GOMES, 2001).

Como enfatizado, a adoção neoliberal permeia vários problemas na efetividade das políticas sociais, com intervenções de cortes de direitos, que na atualidade, atingem de forma cruel direitos duramente conquistados, repercutindo na vida da classe subalterna, onde usuários e assistentes sociais se inserem.

Mudanças relacionadas ao mundo do trabalho redefinem o papel do Estado, diante da questão social, assumindo um novo perfil, no contexto de insegurança, vulnerabilidade e precarização das condições de trabalho e de vida. Somado a isso, apesar dos avanços da profissão, a herança conservadora e o flerte com abordagens pós-modernas reforçam o conservadorismo, chamado aqui de “neoconservadorismo”, que se atualiza no tempo presente.

Estudos de Duarte (2018) revelam algumas perspectivas conservadoras que foram encontradas no trabalho social com famílias e se antagonizam na construção de direitos e ao projeto profissional. São as seguintes perspectivas conservadoras que a autora aponta: “endogeneização, submissão, moralização, discriminação,

responsabilização, culpabilização e penalização das famílias” (DUARTE, 2018, p. 215).

A perspectiva de endogeneização das famílias se revela em um trabalho voltado ao ambiente doméstico, às questões privadas e relações intrafamiliares. Com suas próprias palavras Duarte (2018, p. 215) aponta:

Historicamente, essa direção foi disposta como estratégia de difusão de ideologia burguesa no trato da família operária. Processa-se na busca incessante de recursos internos da família e como chave analítica para o trabalho social, as particularidades nas famílias que são a base para o trabalho e não os contextos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais que incidem sobre elas. Com isso, a perda da dimensão coletiva e de classe é o maior prejuízo para o trabalho.

A submissão das famílias têm sua gênese nas relações de poder e opressão estabelecidas com a população. Expressa-se pela subordinação e hierarquização na relação com os sujeitos atendidos. O processo de submissão pode ocorrer de várias formas, desde a sujeição ao crivo técnico, sem considerar a participação e o protagonismo dos sujeitos atendidos, a comprovação vexatória de suas necessidades sociais, até a submissão pela prevalência de interesses políticos ou pelas necessidades institucionais como, por exemplo, o horário de funcionamento de muitos serviços totalmente incompatível com a necessidade das famílias trabalhadoras. Nessa direção, as famílias são tratadas como inferiores, e como se não fossem “dignas” do compromisso formal de proteção social, reiterando a lógica de favor, de concessão, privilégios, que ainda atravessa o trabalho social.

Quanto à moralização, esta diz respeito ao ajustamento dos indivíduos à sociedade, trata-se de tentar mudar o comportamento desses com apelo doutrinário religioso e psicologização da questão social. Desde a gênese do Serviço Social, essa perspectiva veio orientada pelos princípios da moral da igreja católica e do dever moral da ajuda voltada ao enquadramento das famílias. Expressa-se por meio de prescrições e ajuizamentos moralistas, revestindo-se de preconceitos e modelo estereotipados, fórmulas mágica e disciplinamento das famílias, muito comum em um

cenário de desprofissionalização e de cultura tecnocrata, onde impera o senso comum.⁵⁹

Em relação à perspectiva da discriminação das famílias pode ser de cunho social, cultural, religioso, sexual, racial, étnico, podendo se processar no trabalho com famílias pela via do machismo, da intolerância homofobia, racismo, misoginia e preconceitos de toda ordem.

Um dos aspectos mais relevantes da discriminação é a sobrecarga das mulheres apoiada em modelos idealizados e estereótipos, em especial associada ao papel de mãe e na linha de frente dos cuidados, sendo convocadas muitas vezes como principal interlocutora dos serviços. A discriminação separa, segrega, desconsidera, humilha, põe à parte, gerando grandes assimetrias e injustiças no trabalho social (DUARTE, 2018, p. 216).

A responsabilização sustenta-se “pelo princípio liberal da autossustentação, onde cada um é responsável pelo seu bem-estar e é permeado por certo darwinismo social, onde só os fortes sobrevivem” (DUARTE, 2018, p. 216). A questão social é individualizada, fazendo com que cada família responda pelas dificuldades que enfrenta e por suas necessidades de reprodução social. A família, colocada como fonte de recursos, é pressionada a assumir cada vez mais tarefas na medida em que o Estado vai se desresponsabilizando, e assoberbando as mulheres ainda mais.

A culpabilização é a responsabilização excessiva para com as famílias, reatualizando as ideias de fracasso, falhas e negligências. É encontrada nos discursos que destacam pretensas inabilidades, incompetências e incapacidades de cumprir obrigações familiares. Dito isso, o enfrentamento dessa “incapacidade” se processa no sentido de fortalecer e capacitar individualmente a família, desconsiderando as raízes societárias de suas dificuldades relacionadas ao agravamento da “questão social”.

E, a da penalização está ligada à submissão a critérios de acesso e permanência a programas sociais, por exemplo, como o programa “Bolsa Família”, com efeitos punitivos em relação ao não cumprimento das condicionalidades.

⁵⁹ Tais discussões são realizadas na obra de Faleiros (1997).

Correlatado a isso, Barroco (2015) diz que o apelo à ordem social é duplamente conservador, devido a dois pontos:

[...] primeiro, por evidenciar um dos valores fundamentais do (neo)conservadorismo; segundo, porque sua forma de objetivação é moralista, ou seja, moraliza as expressões da *questão social*, ao tratá-las como resultantes de “problemas” de ordem moral. Esse apelo moralista é facilitado pela reificação das relações sociais e pelo irracionalismo, contribuindo para o ocultamento de suas determinações socioeconômicas e para sua naturalização (BARROCO, 2015, p. 625).

As características neoconservadoras são sintetizadas e lembradas no Quadro 5.

Quadro 5: Características do Neoconservadorismo

Tendências Pedagógicas Contemporâneas	Eixos temáticos
Neoconservadorismo	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologização da ajuda; Manipulação material e ideológica de necessidades sociais e recursos institucionais; - fragmentação da classe subalterna e debilitação de suas lutas; - despolitização da questão social, individualização e à responsabilização da classe subalterna aos problemas sociais, à busca de respostas as suas necessidades básicas; - questão social problemas de ordem moral - conformismo social: consentimento ativo e passivo dessas classes a nova ordem; - controle das classes subalternas pelo capital; - ajustamento dos indivíduos à sociedade; - mercantilização dos serviços sociais.

Fonte: Elaborado pela autora mediante revisão bibliográfica.

Como visto, o Quadro 5 aponta a naturalização da pobreza, da questão social, ocultamento de suas determinações socioeconômicas em tratá-la como resultante de problemas de ordem moral. O neoconservadorismo⁶⁰ apresenta-se como forma

⁶⁰ “A origem do movimento neoconservador norte-americano é situada no pós-guerra, onde se destaca um grupo de intelectuais como Irving Kristol, Daniel Bell, Russell Kirk, entre outros. Nos anos 1960, manifestou sua reação à contracultura, aos movimentos de defesa de direitos das minorias, fortalecendo-se no contexto da implantação das políticas neoliberais, apresentando-se como programa político (a partir do governo Reagan) sustentado pela defesa do neoliberalismo, do militarismo e dos valores tradicionais familiares e religiosos” (BARROCO, 2015, p. 624).

dominante de apologia conservadora da ordem capitalista, combatendo o Estado social e os direitos sociais, almejando uma sociedade sem restrições ao mercado, reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais.

Neste contexto, Barroco (2012) diz que na prática profissional os assistentes sociais são chamados a desempenhar tarefas conservadoras, que atendem o interesse do capital e o controle da sociedade.

No exercício profissional, o Serviço Social é chamado a desempenhar tarefas policiais, nas desocupações truculentas de áreas de moradia, no deslocamento de moradores de rua e usuários de droga para lugar nenhum, na censura e no controle dos usuários, em especial nas instituições tradicionalmente conservadoras que envolvem de forma direta a moral e a família (BARROCO, 2012, p. 633).

O conservadorismo percorre a trajetória profissional dos Assistentes Sociais. A questão é saber em que medida ele está sendo superado no processo de construção do projeto ético-político profissional direcionado à sua ruptura. A profissão não é uma ilha. Ela reflete as contradições sociais, suas tendências e, como tal, a luta pela hegemonia entre ideias e projetos profissionais e societários.

Neste sentido, vários desafios são colocados para os assistentes sociais para avançar numa perspectiva pedagógica da emancipação. O primeiro e fundamental desafio refere-se à contribuição profissional para o fortalecimento e o avanço de processos e lutas que favoreçam a ultrapassagem das conquistas das classes subalternas.

Assim, tais rebatimentos na atual conjuntura são preocupantes para as várias áreas profissionais, em específico para o assistente social nas suas diversas frentes de trabalho, expressam-se, fundamentalmente, em relação à necessidade de construção de respostas às demandas postas à profissão, devendo privilegiar o projeto societário das classes subalternas. Isto exige, conforme apontam as autoras Abreu (2016) e Raichelis (2018) a refuncionalização de procedimentos operacionais face ao redimensionamento das suas competências técnicas e políticas nessa direção, considerando sua inserção no movimento de constituição de uma pedagogia

emancipatória, aliando-se ao movimento de ampliação dos direitos das classes subalternas.

As classes subalternas são impactadas por tais ações pedagógicas e pelo novo perfil das políticas anunciadas acima. Os assistentes sociais não são alheios a esse processo, é preciso encarar as fragilidades da formação acadêmica profissional, que é atravessada pelas necessidades do capital, rejeitando as novas e velhas roupagens conservadoras.

Não podemos eliminar o conservadorismo de forma absoluta porque suas raízes estão além da profissão, entretanto, podemos aprofundar a sua crítica, criar formas de enfrentamento que enfraqueçam a sua permanência; recusar seus apelos moralistas, denunciar suas ingerências, alargando as bases democráticas e emancipatórias do nosso projeto, na luta pela hegemonia. Essas ações só ganham densidade se forem coletivamente discutidas e organizadas, se forem conscientemente objetivadas como ações políticas.

Barroco (2015, p. 635) destaca que o enfrentamento do conservadorismo é parte de um enfrentamento maior, “de combate a todas as formas de opressão, de alienação e exploração, no sentido da superação da barbárie, da emancipação humana e do socialismo. Somente com esse enfrentamento terá sentido afirmar: NÃO PASSARÃO!”.

O Serviço Social tem o compromisso profissional com as lutas das classes subalternas no sentido de superação da ordem burguesa e construção de uma nova sociedade - a socialista, na busca pela emancipação.

Neste contexto, é importante trazer as discussões de Marx sobre emancipação, ele diferencia a emancipação humana de emancipação política. Emancipação humana só é possível em outra sociedade, a socialista, na qual ocorreria o trabalho associado, outra forma de sociabilidade, em que os homens seriam efetivamente livres, o que supõe a erradicação do capital e de todas as suas categorias. No trabalho associado, as forças individuais são colocadas em comum e permanecem sempre sob o controle coletivo, tal contributo é enfatizado por Tonet (2005).

Essa forma de trabalho associado é a única que pode impedir a apropriação privada das forças sociais e, com isso, permitir a eliminação do capital, das classes sociais, da divisão social do trabalho, do mercado e de todas as objetivações democrático-cidadãs. Por isso mesmo, é também a única que pode permitir a

construção de uma autêntica comunidade onde todos os indivíduos poderão ter um acesso amplo a todas as objetivações – materiais e espirituais – que constituem o patrimônio da humanidade; poderão desenvolver amplamente as suas potencialidades; onde se encontrarão em situação de solidariedade efetiva uns com os outros e não de oposição e concorrência⁶¹.

Portanto, segundo Marx, a emancipação dos sujeitos ocorrerá quando houver uma ruptura com a sociedade vigente. Enquanto houver propriedade privada e alienação dos homens advindos do sistema capitalista, não haverá emancipação. Essa ocorrerá através da práxis - no movimento da tomada de consciência pelos sujeitos. Na ação-reflexão-ação e uma retroalimentando a outra, num processo de mudança, nas próprias contradições das relações sociais inerentes ao sistema capitalista. O homem pode se perceber nesse processo, podendo mudar a si e às pessoas ao seu redor, num processo coletivo. A emancipação humana, para Marx, ocorrerá quando houver a supressão de qualquer vestígio da ordem capitalista que se relacione com a exploração, dominação, alienação e propriedade privada, ou seja, fato esse que ocorrerá na sociedade comunista teorizada por ele, o que equivale a dizer na possibilidade da autoconstrução humana.

Todavia, a emancipação política pode ocorrer na sociedade vigente, já a emancipação humana não. Para Marx o ato fundante da emancipação política é a compra e venda de força de trabalho. Marx (1991) destaca que a emancipação política iniciou seu desenvolvimento na conquista de direitos políticos e civis e também na construção da cidadania (TONET, 2005).

Compreende-se que a emancipação política foi caracterizada por conquistas formais, perante a lei e o sistema jurídico, que afirma a liberdade e a igualdade entre os homens, porém dentro da sociedade burguesa, com as desigualdades intrínsecas a esse sistema (TONET, 2005).

Ser cidadão apenas formalmente (na teoria) não é ser efetivamente livre, igual e proprietário. Por mais direitos que o cidadão tenha e por mais que esses direitos sejam aperfeiçoados, a desigualdade de raiz jamais será inteiramente eliminada. Para Marx, a cidadania é parte integrante do que ele denomina emancipação política. Logo, faz parte do campo da política. E a política, para Marx, é em essência, uma forma de

⁶¹ Maiores detalhes na obra de Tonet (2005).

opressão. Como diz junto com Engels, no Manifesto comunista (1998, p. 31): "Em sentido próprio, o poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão de outras".

Em resumo, sem desmerecer os aspectos positivos que a cidadania representa para a autoconstrução humana, fica claro que ela é, por sua natureza mais essencial, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social, e por isso, desumanização. Por isso mesmo, deve ser superada, porém, não em direção a uma forma autoritária de sociabilidade, mas em direção à efetiva liberdade humana (TONET, 2005).

Nas palavras de Montanõ e Durigueto (2010, p.131):

Para Marx, o limite da emancipação política, assim, está em que ela pode ser atingida sem alcançar a emancipação geral do homem; nas suas palavras: "o Estado pode ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre" (Marx, s.d). A "emancipação política" é, portanto, fundamental para atingir a "emancipação humana", mas não corresponde a ela, nem é garantia para a sua conquista.

Diante dessas discussões é importante destacar as contribuições de Gramsci, sobre emancipação, o autor constrói e se fundamenta nas teorias de Marx, porém com novos elementos conceituais e históricos importantes para a categoria "emancipação" norteadora do trabalho do assistente social no atual projeto ético- político profissional.

Gramsci fala sobre processos/rupturas moleculares⁶² para efetivação de uma contra-cultura pelas classes subalternas e assim, a construção da emancipação humana, por meio, por exemplo, da educação. Segundo as perspectivas gramscianas a educação é uma forma de se conseguir a emancipação para os trabalhadores.

⁶² Estas mudanças moleculares são possíveis, é possível uma transformação em Gramsci, por dentro do próprio Estado, pois o Estado é ampliado. O Estado é permeável às reivindicações da sociedade civil, pois a sociedade civil está dentro do Estado e vice-versa, nesta perspectiva é possível uma transformação social uma contra-cultura pelas classes subalternas, na construção da emancipação. Maiores detalhes da Teoria Ampliada de Estado em Coutinho (2007) e Simionatto (2011). É importante lembrar, que quando Gramsci fala de transformações moleculares na guerra de posição, ele não está abrindo mão da tomada violenta do Estado. Ele apenas diz que em determinadas sociedades, onde a sociedade civil é complexa, a hegemonia é construída pelo processo de educação e por outros aparelhos privados de hegemonia da classe subalterna. Mas isso não é suficiente para uma transformação radical de um modo de produção.

Todavia, a educação pode ser efetuada também pelos meios estatais em função de um projeto de sociedade das classes dominantes.

Lembrando que para Gramsci a educação realiza-se ao longo da vida, enquanto um processo de conhecimento de si e do mundo por meio da qual construímos nossa identidade e a inserimos no movimento a vida social e política. A escola é apenas uma das instâncias da educação.

Para Gramsci, a educação e emancipação são conceitos que, no contexto do materialismo histórico, deveriam ser parecidos ou vinculados, a educação deveria ser sempre emancipadora. Mesmo nos limites da sociedade capitalista, as classes subalternas não podem abrir mão da educação formal⁶³, porque, conforme aponta Schlesener (2016), para enfrentar a luta pela hegemonia, precisam entender as formas de dominação a que estão submetidos e isso só é possível pelo acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Nesse sentido o (a) assistente social pode ser considerado como um intelectual auxiliador no processo de organização da cultura pelas classes subalternas, na perspectiva da emancipação.

[...] O que não ocorrerá através de uma ruptura ou ação revolucionária imediata, mas como uma conquista coletiva e histórica, a “partir de baixo”, através de um processo de “rupturas ou processos moleculares” mediatos: de elevação do senso comum, de reforma intelectual e moral criando “uma nova ordem de valores” (GRAMSCI, 1991) no seio da classe subalterna. (LUIZ, 2013, p. 94).

Esse processo molecular como possibilidade de uma ruptura e autoemancipação, pressupõe para Gramsci, a construção de um enfrentamento do poder hegemônico pelas classes subalternas, e para isso é preciso que essas se fortaleçam intelectualmente, politicamente, culturalmente, para que possam questionar o que está posto pela hegemonia dominante e assim construir o seu projeto alternativo. Compreende-se em Gramsci que há um processo de ruptura, como

⁶³ “A educação formal em geral visa a responder às exigências materiais e simbólicas necessárias para a manutenção do processo de dominação do capital, de acordo com padrões determinados de ensino e aprendizagem, sempre renovados e ampliados para responder às necessidades da produção e não do relacionamento e da realização dos indivíduos” (SCHLESENER, 2016, p. 171).

indica Luiz (2013), que acontece em dois níveis, de forma ampla e processual que seria o fim da ordem burguesa, através de práticas pedagógicas que rompem com o senso comum.

O(A) assistente social pode ser considerado como um intelectual auxiliador no processo de organização da cultura pelas classes subalternas. Um dos princípios fundamentais do Código de Ética Profissional de 1993 determina o “reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais” (BRASIL, 2012, p. 23).

O assistente social configura-se como um dos profissionais que podem contribuir com a efetivação desse novo projeto societário, devido sua funcionalidade estar hoje comprometida com as lutas das classes subalternas. E é no seu cotidiano de trabalho, ao dar respostas às demandas postas pelos sujeitos, de forma comprometida com seu Código de Ética, que possibilidades, processos moleculares, são criados e efetivados.

A emancipação está expressa no Código de Ética do assistente social de 1993, mas deve ser analisada de forma conjunta, na perspectiva da totalidade junto com os outros princípios: “Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais” (BRASIL, 2012, p. 23). Neste sentido, a emancipação é o valor de caráter humano-genérico mais central do Código de Ética, os demais princípios (valores) essenciais: a liberdade, justiça social, equidade e a democracia são simultaneamente valores e formas de viabilização da emancipação humana.

Segundo Barroco e Terra (2012, p. 59-60), em relação à emancipação expressa no Código de Ética do Assistente Social

[...] não se pretendeu afirmar que seria possível realizar a emancipação humana nos limites do trabalho profissional, pois supõe que existem níveis diferentes de emancipação; que a emancipação sociopolítica não se confunde com a emancipação humana (Marx, 1991), mas que isso não a torna menos importante, como realização relativa de conquistas emancipatórias. Além disso, no CE, a emancipação social e política, realizável em graus diversos nos limites da sociabilidade burguesa, não se desconectam do horizonte da emancipação humana no CE. Assim, o Código articulou dois níveis de orientação ética profissional que se vinculam organicamente: o presente e o devir mediado pelo trabalho profissional na perspectiva do seu alargamento e no horizonte de sua supração.

Posto isto, as práticas pedagógicas que induzem à tendência da perspectiva emancipatória das classes subalternas estão ligadas a várias indicações e funções pedagógicas do assistente social, dentre elas, destaca-se algumas: compromissos profissionais com as lutas das classes subalternas no âmbito da defesa dos direitos civis, sociais e políticos, da democracia e justiça social; politização dos usuários e fortalecimento da classe subalterna; fortalecimento de segmentos da classe subalterna na perspectiva de alterar a correlação de forças a seu favor e de resistência política; abertura de canais de diálogo e participação, de difusão de propostas das organizações da sociedade e formação de redes de ação colocadas como formas de potencialização da intervenção dos sujeitos a partir de referências universais, mobilização, capacitação e fortalecimento da participação da classe subalterna.

É importante destacar alguns canais de construção de processos numa perspectiva emancipatória citados por Abreu (2016), que se referem ao orçamento participativo (experiência da cidade de Porto Alegre)⁶⁴ e alguns programas de renda mínima articulados à educação (substituindo o trabalho infanto-juvenil e a vida nas ruas pela escola), considerando suas contradições.

O orçamento participativo é elemento viabilizador da criação de estruturas de formação de opinião pública crítica e com consciência coletiva sobre as funções do Estado no enfrentamento dos problemas da cidade, e também como possibilidade de reconstrução da esfera pública estatal (ABREU, 2016).

Já a perspectiva emancipatória de programas de transferência de renda é revelada dada a sua articulação com a educação, pois, por exemplo, para receber o PBF⁶⁵, é critério que crianças devem estar na escola para receber o benefício, na qual ocorre a possibilidade de ultrapassar a questão imediata da sobrevivência e projetar o atendimento numa linha pedagógica voltada para a formação de gerações futuras.

⁶⁴ O orçamento participativo “implementado por alguns governos assumidos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), como é exemplar a prefeitura de Porto Alegre, iniciada em 1988, vale ressaltar que constitui uma referência importante na construção de um processo inovador de democratização da relação Estado/Sociedade, mediatizado por uma modalidade de cogestão, em que se combinam formas tradicionais de representação política (democracia representativa) com a participação direta da população organizada”. (ABREU 2016, p. 254).

⁶⁵ O PBF- Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde.

Todavia, o avanço do processo de construção da prática do assistente social nesses programas de renda mínima perpassa pelo elemento da seletividade. O desafio que se coloca para tais profissionais é o de fortalecer processos de luta, articulação de forças, no sentido de ampliar a incorporação das demandas das classes subalternas às políticas estatais.

O desafio para o assistente social é contribuir para o avanço do processo de politização dos usuários na luta pela ampliação e qualidade dos serviços sociais prestados pelo Estado na contracorrente das estratégias de controle dominantes que tem as políticas sociais como mecanismos.

No sentido do enfrentamento dos desafios mencionados, é necessária a permanente capacitação profissional; a atuação profissional qualificada teórica, técnica e ético-política. Assim, as exigências profissionais estão no sentido de contribuir para mobilização, capacitação e fortalecimento da participação da classe subalterna na construção de alternativas de lutas; produzir e socializar conhecimentos sobre manifestações da questão social, contribuindo para o desvendamento das contradições e tendências do movimento social.

4.3 As tendências pedagógicas e a função educativa presentes no processo de supervisão de estágio da Universidade Privada de Minas Gerais na compreensão dos sujeitos

Analisar as tendências pedagógicas e a dimensão educativa presentes no processo de supervisão de estágio mediante a compreensão dos supervisores de campo, supervisores acadêmicos, docentes e estagiários é um desafio e envolve a análise de uma realidade social multifacetada, pois estamos diante de um momento histórico com processos e implementações de contrarreformas neoliberais, diante de retrocessos em políticas públicas, direitos constitucionalmente garantidos estão sendo cortados, especialmente na educação, com os cortes de verbas nas universidades, em bolsas estudantis, soma-se a isso os cortes na saúde, reforma trabalhista e da previdência.

Do ponto de vista dos direitos humanos, assistimos a retrocessos imensos, com o encolhimento de ações e diminuição da importância desta pauta, como do ponto

de vista ético, a exemplo das declarações da atual ministra desta pasta do atual governo de Bolsonaro, carregadas de valores que avessos à historicidade, convergem para a consolidação de uma cultura conservadora centrada na defesa de modelos que não consideram à diversidade humana (ABEPSS, 2019).

Tais consequências estão presentes na realidade social da classe subalterna, dos trabalhadores, dos usuários dos serviços, dos estudantes, que ademais sofrem com o desemprego, com a precarização do ensino e do trabalho, sua desregulamentação, com as novas formas de mercantilização, o que leva a repercussões diretas nas tendências pedagógicas presentes no trabalho profissional e nas supervisões de estágio.

Neste sentido, é importante dizer que o objeto de pesquisa da tese e os participantes da pesquisa estão ancorados dentro desse modo de produção capitalista, de vida material, que condiciona o processo social. Ou seja, os grupos de são analisados possuem um lugar social, estão dentro de um contexto histórico, dentro de um território, tem um lugar no sistema de produção e tem um lugar na luta de classes.

Neste contexto, é importante discutir sobre as tendências pedagógicas concebidas no processo das supervisões de estágio na compreensão dos supervisores de campo, supervisores acadêmicos, docentes e estagiários do Curso de Serviço Social da Universidade Privada de Minas Gerais.

A fim de discutir sobre a compreensão dos sujeitos no processo da supervisão de estágio da IES a respeito da dimensão educativa, foi realizada entrevista com os estudantes e aplicação de questionário com os supervisores acadêmicos, de campo e docentes, observação participante e análise de pastas e planos de estágio, conforme já mencionado.

A análise da pesquisa de campo, de tais documentos e questionários foram realizados por meio do método de Marx, o materialismo histórico-dialético. Marx (1989) e os marxistas que interpretam o seu método, destacam que o método de investigação deve primar por uma pesquisa profunda e exaustiva da realidade, ser estabelecidas categorias, grupos e relacioná-las, identificando contradições e conexões.

Diante dessas recomendações, o quadro 6 traz o processo de categorização das análises, onde temos a categoria da tendência neoconservadora, em oposição a conquistas e perspectivas emancipatórias.

Quadro 6: Categorias de Análises: Neoconservadorismo e Tendência à Emancipação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS E SUAS CARACTERÍSTICAS
<p>Significados atribuídos à supervisão de estágio: estratégias de intervenção que podem ser neoconservadoras ou na perspectiva da emancipação</p> <p>Neoconservadorismo</p>	<p>-Perspectiva da moralização, questão social tratá-la como resultante de problemas de ordem moral, naturalização da pobreza, da questão social, ocultamento de suas determinações socioeconômicas.</p> <p>-Responsabilização e culpabilização do sujeito por estar naquela situação.</p> <p>-Ajustamento dos indivíduos a sociedade,</p> <p>- Formação de identidades subalterna, submissas marcadas pela passividade e acomodação;</p> <p>-Assistencialismo caritativo;</p> <p>-focalização e seletividade nas políticas públicas;</p> <p>- controle social e reprodução do capital; Manipulação material e ideológica de necessidades sociais e recursos institucionais;</p> <p>- Processos persuasivos e coercitivos para obtenção de consentimento ao novo ordenamento econômico e social sob o domínio do capital.</p> <p>- Caráter punitivo, e de controle sobre o comportamento dos sujeitos.</p>
<p>Tendências Pedagógicas na perspectiva da Emancipação</p>	<p>Ações que possibilitem os princípios do projeto ético-político profissional: liberdade, autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;</p> <p>-ações profissionais que materializem as características informativa, reflexivas, participativa e organizativa;</p> <p>- politização das relações sociais e intervenção consciente das classes subalternas no movimento histórico na perspectiva de sua emancipação;</p> <p>- organização dos grupos sociais com consciência política coletiva;</p> <p>- solidariedade, colaboração entre classes subalternas;</p> <p>-mobilização, capacitação e a organização das classes subalternas, articulação política e fortalecimento das organizações e movimentos populares;</p> <p>-compromissos profissionais com as lutas das classes subalternas no âmbito da defesa dos direitos humanos.</p>

Fonte: Sistematização elaborada pela autora da pesquisa.

O processo de categorização das análises tem como objetivo verificar como os sujeitos envolvidos no processo de supervisão de estágio entendem sua função educadora - como emancipatória ou neoconservadora? Eles se guiam por uma dessas perspectivas, como agem? Como compreendem o processo educativo que vivenciam? Entendem seu papel como educador, nessa função? Quais problemas se interpõem?

Neste sentido, a seguir são descritas as percepções dos participantes da pesquisa a respeito da função educativa no processo de estágio supervisionado do curso de Serviço Social da IES, posteriormente é discutido sobre as tendências pedagógicas presentes no processo de supervisão de estágio do referido curso na compreensão dos sujeitos.

4.3.1 A percepção dos supervisores de campo, supervisores acadêmicos, estagiários em relação à dimensão educativa no processo de estágio supervisionado do curso de Serviço Social da Universidade Privada de Minas Gerais

Para falar sobre a compreensão dos sujeitos a respeito da dimensão educativa desenvolvida na supervisão de estágio da Universidade são abordados os seguintes assuntos: o papel dos supervisores no ensinamento da teoria e da prática; valorização das supervisões; agir profissional e papel educativo; conteúdo que é ensinado e a metodologia trabalhada na prática educativa das supervisões de estágio.

Posto isto, é importante dizer que a supervisão de estágio é um processo educativo; a dimensão educativa é imanente ao processo de supervisão de estágio, é condição, pré-requisito para que a supervisão seja concretizada.

Se os estagiários, supervisores, docentes compreendem o processo como educativo, numa perspectiva da totalidade, com a compreensão do processo de supervisão enquanto constituído conjuntamente por todos os seus integrantes, numa relação indissociável da teoria com a prática, o estudante estagiário aprende, assim como o supervisor acadêmico e o supervisor de campo.

Foi verificado, de acordo com as respostas dos supervisores de campo, que eles veem o seu papel educativo, enquanto assistente social, supervisor de campo estágio. Os docentes, supervisores acadêmicos e estagiários também compreendem

a prática educativa presente na supervisão de estágio, pois, o cerne da supervisão é uma prática educativa.

Penso que a dimensão educadora da supervisão é inerente a função. [...] Vejo o caráter educativo do processo de estágio de forma muito clara e positiva, porque este é considerado espaço fundamental de capacitação do aluno para o exercício profissional constituindo parte importantíssima de sua formação acadêmica, em que o supervisor se coloca como mediador de conhecimentos teórico-práticos, mediador do conhecimento apreendido e da realidade social (SC4).

Porém, têm assistentes sociais que tendem a não possuir perfil para serem supervisores, pois não compreendem o que é um processo educativo, as etapas, posturas.

Pode até ser um profissional competente, mas no exercício da supervisão, tende a ocorrer problemas. Ou seja, não é todo assistente social que compreende que o trabalho dele é uma prática educativa, o que pode ocorrer devido a vários fatores, entre eles, a formação precarizada, a lógica instrumental, na qual o conjunto de fundamentos teórico-metodológicos, que deveria levar a uma perspectiva e interpretação de realidade, leva a outra direção.

Foi verificado alguns apontamentos sobre a não aceitação de algumas instituições de estágio em ter estudantes estagiando, conforme podem ser vistos em respostas de docentes, supervisores acadêmicos e estudantes:

Eu não quero que pessoas, usuários, futuros estagiários passem o que eu passei. Tive dificuldade em conseguir estágio na minha cidade, as assistentes sociais não queriam me dar estágio, davam desculpas e depois fiquei sabendo que a secretaria tinha dado ordens para não dar estágio (E12).

Temos desafios frente aos limites institucionais, tanto da Instituição de ensino superior (baixos salários), como também das Instituições que oferecem campos de estágio. Outro desafio que pode se destacar é a precariedade de infraestrutura em alguns campos de trabalho dificultando o desempenho satisfatório do estágio, como também o desinteresse e resistência de profissionais em aceitar estagiários e em alguns momentos, devido a conjuntura política, social e econômica, a pouca oferta de campos de estágio (D4 e SA3).

Todavia, é importante dizer que a não aceitação em ter estagiários, ou de não ter o perfil para ser supervisor envolve várias dimensões na formação profissional, em virtude da conjuntura política, social, econômica, de influências neoliberais, de hegemonia e interferência do capital financeiro, o que atinge o mercado de trabalho dos assistentes sociais, rebatendo em sua autonomia, nas condições e gestão da força de trabalho, nos limites institucionais.

Se os sujeitos desse processo possuem uma concepção fragmentada de que o supervisor de campo é o “professor da prática” e o supervisor acadêmico é o “professor da teoria”, de forma desconectada com as demais disciplinas do curso, o estagiário não terá a apreensão da práxis, não conseguirá perceber que a prática é o espaço para se construir a teoria e vice-versa; ou na melhor das hipóteses, construirá este caminho sozinho, o que não deveria ser a proposta da supervisão de estágio.

A maioria dos alunos entende o papel dos supervisores de campo e supervisores acadêmicos, tanto no ensinamento da teoria quanto da prática:

[...] vejo os dois com as duas vertentes, tanto supervisor de campo e acadêmico frisando a teoria e a prática nas suas ações (E3).

[...] São como um pássaro são duas azas andam juntas [...] (E8).

No entanto, tende a ocorrer uma visão confusa de que a Universidade é responsável pela teoria e o campo de estágio pela prática. Como se a teoria e prática pudessem ser dissociadas. Esta visão é indicada na compreensão de quatro dos alunos respondentes que disseram ser o supervisor de campo responsável pela prática e supervisor acadêmico pela teoria.

Duas supervisoras de campo afirmaram que seu papel é

[...] possibilitar ao aluno a visão da dimensão prática do trabalho; o supervisor acadêmico auxiliar na parte metodológica, conceder um olhar acadêmico sobre as experiências nos campos, mediar e ponderar. (SC1)

Por outro lado, um dos supervisores de campo disse que o supervisor de campo é responsável pela prática, que se considera como educador, na qual o

[...] aluno participa diretamente da rotina do trabalho tendo como conteúdo a correlação entre teoria e prática no exercício profissional (SC3).

De maneira geral, as supervisoras de campo possuem essa compreensão não fragmentada dos papéis dos supervisores diante da relação teoria e prática:

O papel do supervisor de campo é orientar o aluno e auxiliá-lo em sua trajetória de aprendizado dentro do campo profissional e de estágio, tirando dúvidas e agindo como um professor, complementando os ensinamentos teóricos; o supervisor acadêmico tem papel de acabar de mesclar os ensinamentos de campo e teóricos, tornando o aprendizado concreto e substancial; o estagiário deve aproveitar ao máximo essa oportunidade e absorver todos os ensinamentos fazendo com que a sua base profissional se torne concreta (SC 11).

Quando perguntado aos estagiários se sugerem mudanças na supervisão acadêmica, foi observado nas respostas de um estudante, a não valorização do momento da supervisão do estágio, principalmente da supervisão acadêmica.

Passa para EAD já que agente é obrigado (risos), ou faz em um dia só, que a gente mata todas essas horas de uma vez só. (E1).

[...] alguns alunos estão interessados apenas em cumprir a carga horária do estágio. (Fala de uma supervisora de campo- SC2).

A esse respeito pesquisas de Giaqueto (2013), sobre supervisão de estágio na Unidade de Formação da Unesp/Franca e em pesquisas realizadas pela ABEPSS (2007), também foram identificadas a não valorização do momento do estágio.

Em específico Giaqueto (2013, p. 123) destaca que essa não valorização do momento do estágio é reflexo do modo como o estágio “é considerado pela unidade de formação, não é responsabilidade somente dos estudantes-estagiários, mas da forma como o estágio é concebido, conduzido pela própria unidade de formação”.

Ademais, pesquisas da ABEPSS (2007)⁶⁶, apontam que um dos entraves em relação ao tratamento a prática profissional, está relacionada à centralidade e transversalidade do ensino na prática no currículo, já que

⁶⁶ Pesquisa sobre “A implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social”, realizada pela ABEPSS em 2006 e publicada na Revista Temporalis n. 14 em 2007.

[...] este ensino se operacionaliza, prioritária e restritivamente, por algumas disciplinas. Aqui novamente aparece a clara distinção positivista entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas, mantendo uma relação de subalternidade de uma sobre as outras” (GUERRA, 2006 apud RAMOS, 2007, p. 167).

De acordo com Giaqueto (2013), a matéria-prima da supervisão de estágio é o agir profissional. Na totalidade:

[...] o agir profissional compreende não só a estratégia de ação, os instrumentos, mas todo o processo de ensino-aprendizagem (teoria-prática), análise da realidade, fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, enfim; envolve a população usuária, o contexto sócio-histórico mais amplo, pode ser um espaço fecundo de construção de mediações (2013, p. 124).

Sobre esse agir profissional e sobre o papel educativo uma docente (D4) diz que a partir do momento que o Assistente Social concorda em aceitar um acadêmico em seu espaço sócio-ocupacional, essa prática possui um caráter pedagógico pelo fato de que ao supervisionar, o profissional desempenha a atividade de ensinar, aconselhar, corrigir, acompanhar o educando na função de estagiário.

Fomenta, assim, no futuro colega de profissão o compromisso, a responsabilidade do agir profissional, principalmente a postura ética diante a intermediação na vida das pessoas que recorrem ao Serviço Social, seja na esfera pública ou privada (D4).

Como dito também pelo docente, o supervisor de campo é o responsável pelo estímulo do estagiário à reflexão, na busca pela análise da realidade por meio da teoria e prática.

Neste contexto, o trabalho do assistente social supervisor de campo tem uma dupla função: é educativo no exercício do seu trabalho e no processo de supervisão, conforme aponta estudos de Giaqueto (2013).

A supervisão no campo de estágio conta com um momento aonde o aluno se reúne com o supervisor e dialoga sobre a experiência vivenciada, lançando seus questionamentos na perspectiva do aprendizado mútuo. O processo de supervisão é educativo, onde supervisor e estagiário aprendem em conjunto, onde há a troca de conhecimento, há conversa sobre a experiência de trabalho,

respaldada em uma teoria, isto é, valorizando o processo de teoria e prática. [...] O profissional não é obrigado a aceitar um aluno para supervisionar, mas quando solicita um aluno estagiário, significa que aceitou a atividade de supervisão, devendo se organizar para acompanhar o aluno no campo de estágio. Esta ação requer o desempenho de papel de educador, de transmissor de conhecimentos-experiências e de informações, [...] (SC10).

O processo de supervisão pressupõe o acompanhamento e a orientação profissional aos alunos/estagiários. Desse modo, o profissional que a exerce ocupa a posição de educador. Ele é o responsável pelo estímulo do aluno/estagiário à reflexão, a partir do contexto real. E, é justamente a partir deste estímulo, que o processo de ensino-aprendizagem acontece. Caso contrário, a realização do estágio não poderia ser considerada válida (D3).

Como visto, o processo de supervisão tem papel educativo, e os supervisores possibilitam o diálogo com o estagiário, há troca de saberes, a vivência da práxis. O estagiário vê no supervisor sua referência profissional.

Os supervisores possuem papel educativo, são agentes transformadores, pois suas contribuições irão moldar o perfil do aluno quando se formar. Tiramos muito dos supervisores. (E13)

Em relação ao conteúdo que é ensinado e à metodologia trabalhada na prática educativa das supervisões de estágio, as supervisoras apontam:

Nossa bagagem e experiência nos torna educadores, de certa forma, pois como supervisor temos o compromisso de ensinar e orientar. O conteúdo está relacionado a tudo que diz respeito a profissão, código de ética, política, lei orgânica, etc. (SC8)

Procuro deixar o estagiário próximo às ações e atendimentos; em conversa, longe do usuário, procuro saber o que o estagiário observou, como ele agiria, qual legislação ou política pública ele teria como base de ação, passo textos e legislações referentes aos tipos de benefícios e atendimentos prestados, solicito que ele escreva relatórios (formais e informais), verifico em seus relatórios o que poderia ser acrescentado ou corrigido, dou espaço para que ele diga o que pensa, faça comparações de teoria e prática, e construa seu saber, da melhor forma possível. (SC 11).

Foi observado que alguns supervisores tendem a entender o conteúdo da supervisão apenas como prático, ou um complemento da teoria, que é aprendida na

Universidade. Todavia, deve-se compreender o conteúdo como todo processo vivenciado e refletido no campo de estágio.

Mediante análise de documentos e aplicação de questionário com a supervisora acadêmica e coordenadora do curso foi percebido uma metodologia utilizada na supervisão de estágio, que são as avaliações. As avaliações são anexadas nas pastas de estágio, compondo as pastas. A avaliação é realizada durante todo o processo de estágio e no término do estágio. Ao todo são realizadas três avaliações, essas são realizadas: 1) pelo supervisor acadêmico para com o estagiário; 2) o estagiário avalia o processo de estágio e os supervisores; e 3) na terceira avaliação, o supervisor de campo avalia o estagiário⁶⁷.

A avaliação é parte da formação do estudante, exigência da Universidade, mas também é entendida como um componente educativo. A avaliação faz parte de todo processo educativo, onde o que é avaliado, não é somente o desempenho do estagiário, mas o processo educativo como um todo.

De maneira geral observou-se nas pastas de estágio que os estudantes são bem avaliados e avaliam de maneira satisfatória as supervisões de campo e supervisões acadêmicas.

Tais análises também mostraram que há um planejamento expresso nos planos de estágio, na qual supervisores de campo, acadêmico e estagiários devem juntos elaborarem o plano, descrevendo o planejamento das atividades que deverão ser executadas no processo de estágio.

As observações participantes também mostraram que há momentos de supervisões acadêmicas individuais e coletivas - em grupo, nas quais há troca de saberes entre os estagiários, momentos de diálogo sobre a realidade e o fazer profissional vivenciados. Conforme apontado na resposta de um dos estagiários:

Os alunos colegas de turma trazem essa participação, as experiências dos campos de estágio, [...] as experiências que aconteceram dentro da instituição. (E12).

Segundo uma respondente docente o supervisor acadêmico deve ser capaz de assimilar a realidade vivenciada pelos alunos estagiários,

⁶⁷ Tais discussões desse processo de avaliação e critérios dos pontos que são avaliados no estágio na Universidade são descritos no capítulo 3 da tese.

[...] de modo que possa apresentar propostas que venham sanar dificuldades no enfrentamento das questões cotidianas no campo de estágio. Concomitantemente, deve fazer a correlação, de forma contínua, da teoria com a prática (D4).

As supervisões de campo são realizadas, na maioria das vezes individuais, mas alguns estagiários tiveram a oportunidade de compartilhar experiências com outros estagiários e profissionais de outras áreas, no trabalho interdisciplinar.

Nestes casos, são encontrados terrenos férteis de possibilidades para construção de conhecimento, uma vez que os estagiários podem vivenciar propostas de trabalho interdisciplinar e a supervisão de estágio de forma coletiva.

Na ação educativa, educador e educando, como seres individuais e sociais interagem no processo de ensino e aprendizagem e é no contexto de relações sociais historicamente definidas que se realiza a ação educativa e a práxis. Através da aproximação do estudante com a prática, ele tende a encontrar o espaço para reflexão de sua ação, para entender o modo de agir profissional e voltar à ação, por entendimentos sucessivamente mais avançados, que possibilitem novas reflexões e ações, desenvolvendo melhor sua capacidade de compreensão do cotidiano vivido.

A práxis, esta ação-reflexão, neste processo de teoria e prática e vice-versa, está sendo desenvolvida ou impulsionada em alguns estágios supervisionados, conforme relato da supervisora de campo e estagiário:

[...] Uma das estagiárias ao ser questionada sobre a observação do atendimento de uma solicitação de uma família de benefício eventual e qual seria o seu posicionamento caso estivesse fazendo o atendimento, a estagiária além de ter feito uma leitura do atendimento, conseguiu propor outras estratégias de atendimento que enquanto profissional não tinha me atentado, me chamou a atenção a segurança nas resoluções de conflitos (SC 1).

[...] Eu aprendi a necessidade da reflexão, necessidade da teoria crítica de conseguir analisar uma situação além do que está aparente (E1).

Podemos refletir que o espaço da supervisão é significativo e há construção do conhecimento, compreendido como um processo didático-pedagógico, no qual é aprendido pelo estagiário o fazer profissional e a interpretação da realidade. A

supervisão de estágio e a reflexão da práxis profissional tendem a contribuir, nas palavras da supervisora de campo

[...] para o amadurecimento profissional tanto do aluno estagiário, quanto do supervisor de campo. (SC10).

Ademais, a práxis pressupõe uma ação conjunta, a participação consciente e crítica dos homens, onde usuários e profissionais procedem dialeticamente com a realidade a ser conhecida e transformada; onde a decisão é conjunta e responsável.

É importante dizer também que alguns estagiários relataram sobre a importância de uma escuta qualificada.

[...] no sentido de quando chegamos na instituição, recebemos orientações do supervisor acerca do local de trabalho, conversam quando fazem atendimentos, dos casos, da importância de uma escuta qualificada, de conhecer os serviços a fim de melhorar o trabalho do usuário. (E6).

Essa escuta é suporte que reforça o caráter ético e político do trabalho do assistente social a partir de sua associação com as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas (GIAQUETO, 2013). Faz parte do fazer profissional, o fazer se caracteriza como um ato e pensamento baseado em determinada fundamentação teórica e que a ética, o posicionamento político são indissociáveis, uma vez que toda ação representa uma intenção. Toda ação concretiza-se não só através do uso de instrumentos, mas do referencial que a orienta.

O perfil educativo do profissional revela-se quando, em sua prática, transforma a linguagem em sua estratégia, plano, para operar nos modos particulares de vida dos sujeitos; e age a partir de princípios educativos que buscam “aprofundar e ampliar a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo” (GRAMSCI, 2004, p. 19).

O processo de estágio supervisionado, de fato, caracteriza-se como um momento privilegiado na formação profissional, uma vez que é possível a vivência da prática do cotidiano profissional, o supervisor enquanto educador dará orientações necessárias ao aprendizado dos alunos, poderá dar condições para que os estagiários coloquem em prática o que aprenderam em sala de aula, correlacionando a teoria com a prática, possibilitando reflexões e ampliando os conhecimentos.

Os resultados apontam, de maneira geral, que os estagiários também compreendem sua responsabilidade, a importância do estágio e percebem o fundamental papel dos supervisores. As contribuições dos supervisores são importantes para construção do perfil e da identidade do estagiário, e da própria identidade profissional.

Os supervisores de campo e, principalmente os acadêmicos tendem a compreender que supervisionar é construir, junto com o estagiário, estratégias coerentes com o projeto ético-político profissional, o que envolve a contribuição, portanto, para o desenvolvimento de visão crítica, do saber problematizar e, conseqüentemente, investigar, planejar e desenvolver propostas qualitativas, na dinâmica das relações entre Estado e sociedade civil.

A supervisão, no contexto da formação profissional, carrega suas contradições e superações, que se expressam diante das exigências e dos desafios contemporâneos e ao exercício profissional. Mesmo diante disso, os profissionais aqui relatados continuam buscando contribuir com a formação profissional.

4.3.2 Tendências Pedagógicas na Supervisão de Estágio na compreensão dos estagiários, supervisores de campo, acadêmicos e docentes do curso de Serviço Social da Universidade Privada de Minas Gerais

Temos instaurada uma herança conservadora e um processo de modernização conservadora, ou nas palavras de Duarte (2008), um flerte com abordagens pós-modernas conservadoras, chamado aqui nesta tese como tendências “neoconservadoras”, que se atualizam no tempo presente, mesmo com todos os avanços da profissão.

Lembrando que o neoconservadorismo apresenta-se como forma dominante na apologia conservadora da ordem capitalista, com ventos de combate às políticas sociais. Encontra condições favoráveis de se desenvolver em momentos de crise social, conforme aponta Barroco (2015), exercendo a função de enfrentamento das tensões e contradições sociais e contribuindo, direta ou indiretamente, para apologia do capitalismo. Apresenta características de racismo, preconceitos e horror ao comunismo.

Neste cenário, o perfil da pedagogia da “ajuda” e da “autoajuda”, da “participação”, citados por Abreu (2019), que chamamos aqui também de tendência “neoconservadora” ainda está presente na atual conjuntura, pois temos um “ranço” conservador nos dias atuais. E a supervisão como prática educativa perpassa a compreensão que esse assistente social, supervisor de campo possui, inclusive do seu trabalho profissional.

A seguir apresentamos sinteticamente algumas perspectivas que foram encontradas a partir da análises dos dados da pesquisa (por meio das entrevistas, questionários, análises de pastas, observação participante) sobre as tendências pedagógicas postas na supervisão de estágio.

A categoria da tendência pedagógica do “**neoconservadorismo**” foi desmembrada em algumas subcategorias, nesta seção, a fim de nortear as discussões sobre o assunto. Tais subcategorias assumem características determinadas, mas essas possuem estreita relação entre si e podem se manifestar no cotidiano e trabalho profissional dos assistentes sociais, são elas: perspectiva da **moralização; responsabilização e culpabilização** do sujeito por estar naquela situação; **focalização e seletividade nas políticas sociais; assistencialismo caritativo; caráter punitivo; ajustamento dos indivíduos** e sua **submissão**.

Foram observadas algumas contradições no discurso de alguns supervisores de campo e estagiários. Às vezes o profissional até tem um discurso, uma perspectiva mais crítica para a tendência da “emancipação”, mas quando vai dar materialidade à prática profissional na supervisão não está alicerçada nesta matriz de pensamento.

Conforme resposta de um supervisor de campo que disse que “privilegia a teoria humanista e fenomenológica (SC7)”, em sua prática profissional. As práticas neoconservadoras tendem a ser calcadas no pensamento fenomenológico. O assistente social, diante desse quadro, desempenha sua função pedagógica sem questionar a realidade.

A fenomenologia foi a perspectiva teórico-metodológica adotada, que se constitui em uma corrente filosófica defensora da utilização de um método voltado para a descrição da essência do fenômeno. Favorece a subjetividade e a anti-historicidade em detrimento do movimento do real. Segundo Carli (2013), trata-se de uma orientação teórica que se fixa na vida cotidiana, cujo conhecimento natural começa e permanece na experiência, não considerando a historicidade dos

fenômenos. Logo, diz respeito a uma perspectiva lógico-formal, cara ao capital e à reprodução da ordem instalada sob seus desígnios, concebendo o real como construto da consciência, reflexo das subjetividades.

Assim, a fenomenologia se apresenta como um método de ajuda psicossocial fundado na valorização do diálogo e do relacionamento; com isso, reatualiza a forma mais tradicional de atuação profissional: a perspectiva psicologizante da origem da profissão. Todavia, não inclui os fenômenos estruturais, os conflitos de classes, discussão de dominação, poder, correlação de forças; não considera a historicidade dos fatos sociais; a questão social é vista como problemas de desajustes, não é vista como expressões das desigualdades sociais geradas pelo capitalismo na relação entre capital e trabalho.

A pobreza e a questão social são naturalizadas, também na perspectiva da **moralização**. A questão social é tratada como resultante de problemas de ordem moral e ocorre um apelo doutrinário religioso, ocorrendo o ocultamento de suas determinações socioeconômicas.

Esta subcategoria está elucidada na gênese da profissão, se alicerça no processo conservador de manutenção da ordem. Os assistentes sociais formados no Brasil nos anos de 1930, atuavam na mudança de comportamento dos indivíduos e famílias, em função de normas de higiene pessoal, controle biopsíquico, moral, recuperação dos indivíduos, com a sua inserção na ordem social.

A moral desempenha função de destaque no ideário conservador, sendo concebida como base fundante da sociedade e da política, conforme estudos de Barroco (2009; 2015).

Exemplos dessa articulação na prática, na perspectiva da moralização, são apresentados aos assistentes sociais na atualidade e foram identificados por alguns estagiários:

[...] Fazer comparação sobre o que o usuário tem em casa e a condição em que ele vive [...]. Os agentes [...] se dirigem ao Assistente Social, solicitando uma intervenção desta profissional, porque na casa dele (do usuário) está uma bagunça, uma pobreza danada, e que o usuário não tomou a medicação direito, porque não tinha na rede, e que já que ele tinha dinheiro para comprar uma televisão daquele tamanho, deveria ter para comprar a medicação também e pagar as contas, e limpar o quintal [...] (E3).

Como visto, o encadeamento de tais discursos e práticas ocorrem por meio de prescrições e ajuizamentos moralistas, em relação a preconceitos, estigmas, sobre o comportamento dos indivíduos. Ocorrem julgamentos em relação a indivíduos por não se “comportarem” e “agirem” da forma considerada “correta”, na qual neste cenário, faz-se presente o senso comum. Esse apelo moralista é facilitado pela coisificação das relações sociais, as múltiplas expressões da questão social são naturalizadas, ocorrendo o ocultamento de suas determinações socioeconômicas. As propostas conservadoras buscam reformar a sociedade, entendendo a questão social como decorrente dos problemas morais.

Com efeito, a **responsabilização** e **culpabilização** do sujeito por estar naquela situação tem a ver com o princípio liberal da autossustentação, onde cada um é responsável pelo seu bem-estar. Nesse contexto, conforme estudos de Duarte (2018) a questão social é individualizada, fazendo com que a família e/ou indivíduo responda pelas dificuldades que enfrenta e por suas necessidades de reprodução social. Aliado à culpabilização, os sujeitos são responsabilizados excessivamente e são reatualizados os perfis de fracassos, falhas e negligências, desconsiderando-se as raízes societárias das dificuldades desses sujeitos, que sofrem com o agravamento da questão social, das desigualdades sociais presentes em suas vidas.

Esses posicionamentos são mencionados por alguns estagiários:

Durante visitas domiciliares e em conversas entre os profissionais, pôde-se perceber falas que culpabilizavam os familiares pelas condições de vulnerabilidade que se encontravam, desconsiderando as dificuldades e necessidades que enfrentavam, que são inerentes ao nosso modo de sociabilidade (E11).

[...] uma profissional se recusou a reavaliar uma criança, porque segundo ela, a mãe não quis se adequar ao que ela havia proposto, disse que “a culpa da criança estar do jeito que está é da mãe, e, que se a menina adquirisse uma obesidade mórbida, a mãe seria a responsável [...] (E3).

[...] observei o posicionamento de um profissional [...], ao criticar uma usuária por não ter levado seu filho para avaliação [...], sem considerar a situação de desemprego, dela e do marido, da distância, da falta do dinheiro para o transporte, com cinco filhos todos menores, sem gás em casa para cozinhar, sem água para higienização [...] (E3).

É importante dizer também que a ideologia⁶⁸ neoliberal explica a existência das desigualdades sociais sob o ponto de vista de sua manutenção, de forma a responsabilizar, culpabilizar os indivíduos por suas condições sociais. A discriminação se reproduz através de um quadro de valores morais, em que “virtudes” e “vícios” conjugam-se a determinados padrões de comportamentos tidos como corretos/incorretos. A esse respeito Chauí (1980) explica que:

A ideologia burguesa, através de seus intelectuais, irá produzir ideias [...] com que os homens creiam que são desiguais por natureza e por talento, ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem e os preguiçosos, empobrecem. Ou então, faz com que creiam que são desiguais por natureza, mas que a vida social, permitindo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais chances de melhorar – ocultando, assim, que os que trabalham não são senhores de seu trabalho e que, portanto, suas “chances de melhorar” não dependem deles, mas de quem possui os meios e condições do trabalho (CHAUI,1980, p. 78-79).

Nesta tendência neoconservadora ocorre a culpabilização pela pessoa estar naquela condição, sem considerar os fatores objetivos e subjetivos, externos, não observando a análise da conjuntura que incide na vida do usuário.

Ademais, é importante refletirmos sobre alguns apontamentos de que a desigualdade social existente não é natural, a pobreza não é natural. A desigualdade existe porque é um problema de luta de classes e não de incapacidade individual, é um problema de ordem social e política.

A focalização e seletividade nas políticas sociais: trata-se de ações geradas como um sistema de filtros, de modo a incluir ou excluir pessoas. Ligada à focalização de serviços ofertados em determinada política social, que é direcionada a apenas um grupo de pessoas, com critérios definidos. Há um elevado número de demandas pelos serviços em contraposição aos limites dos recursos impostos pelas demandas de reprodução do capital.

Na política social focalizada, de acordo com estudos de Pedro Demo (2003), apenas um quarto dos recursos chega aos pobres. Tais focalizações são propostas

⁶⁸ A ideologia, segundo Barroco (2009, p. 162) é um “instrumento de legitimação de classes dominantes, funciona como modo de pensar e valorar a realidade sob a ótica da burguesia e das relações mercantis, contribuindo para a reprodução de uma cultura fortalecedora das relações capitalistas”.

de projetos neoliberais, que conservam os pobres como objeto e massa de manobras e que por meio dessas políticas conseguem a subserviência, a submissão das camadas mais pobres, ignorando a sociedade de classes, com políticas focalizadas implementadas de cima para baixo.

Em sociedades tão desiguais como a nossa, dificilmente se poderia redistribuir renda, primeiro, sem a participação decisiva do pobre, e, segundo, sem a focalização severa sobre eles, o que implica o fenômeno intrinsecamente político de confronto histórico. [...] A pobreza tende a ser vista como mau jeito da distribuição dos recursos disponíveis, encobrindo a história perversa de sua apropriação, há quinhentos anos, sem falar do contexto capitalista atual. [...] Assim, dificilmente há política social focalizada neoliberal que não seja disparate social, sem falar de seu tom tecnocrático e autoritário, porque feita de cima para baixo, conservando os pobres como objeto apenas e, no fundo massa de manobra. (DEMO, 2003, p. 98-101)

Devido à escassez de recursos, afirmadas nas esferas do governo, devido ao vento neoliberal, a seletividade e focalização nas políticas públicas são tendências observadas nos serviços públicos na atualidade.

As políticas sociais mais focalizadas e seletivas estão tendo sua execução terceirizada para Organizações Sociais e Fundações Privadas, que contratam profissionais em condições cada vez mais instáveis e com baixos salários. A ampliação do trabalho vem sendo acompanhada pela precarização das relações e condições de trabalho de assistentes sociais, com repercussões na supervisão de estágio e na qualidade da formação profissional (ALBUQUERQUE, 2018).

Contraditoriamente a isso, as políticas universais, segundo Demo (2003, p. 102) “nunca foram pacotes outorgados e simplesmente mantidos pelo Estado, mas genuínas conquistas populares, alcançadas não contra o Estado ou o mercado, mas impondo a ambos sua condição de instrumento”. O que se espera é processos redistributivos como resultado do controle democrático da classe subalterna com políticas universais de baixo para cima.

O **assistencialismo caritativo** tem relação com a perspectiva da “ajuda” e não do direito socialmente conquistado, criando uma relação crônica de dependência dos indivíduos e o provedor. Não há uma preocupação com a erradicação das desigualdades sociais, trata-se de ações paliativas.

Historicamente tais práticas estão voltadas na época do primeiro damismo, ao início da profissão, nos anos de 1930, na qual as “boas moças” entregavam cestas básicas, mas não iam a fundo à resolutividade da pobreza e não faziam análise da conjuntura.

Além disso, no Brasil, a implantação do processo de “ajuda” psicossocial individualizada, foi mediatizado num contexto histórico por políticas assistenciais públicas e privadas fragmentadas, residuais e pontuais. Ocorreu um trânsito do assistencialismo caritativo à denominada filantropia estatal, com moeda de troca das relações sociais. Percebeu-se a existência de uma regulação no fundo público para o financiamento da reprodução do capital em detrimento da reprodução da força de trabalho⁶⁹.

Cabe mencionar, como exemplo, que a Política de Assistência Social⁷⁰ ainda não alcançou a ultrapassagem desses paradigmas, apesar da sua inclusão no campo dos direitos sociais incorporados à Constituição de 1988 e a Lei Orgânica de Assistência Social-LOAS de 1993, pois se registra nos anos de 1990, sob a hegemonia neoliberal, a “refilantropização da questão social”, assim chamada por Yazbek (1995), como transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil, para o chamado terceiro setor.

E na atualidade, percebe-se a implantação de programas governamentais assistencialistas, mais precisamente no ano de 2016, foi implementado o Programa “Criança Feliz”⁷¹, que de acordo com a resposta da supervisora acadêmica é considerado assistencialista:

⁶⁹ Maiores discussões são realizadas nas obras de Yazbek (1995), Faleiros (1997), Montaño (2003).

⁷⁰ A Política de Assistência Social, a partir da Constituição Social de 1988 e da aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social-LOAS de 1993, passa a ser dever do Estado e direito do cidadão. Política pública não contributiva, faz parte do tripé da seguridade Social, junto com a previdência social e saúde. É destinada a garantir por meio de um Sistema Único de Assistência Social – SUAS a proteção social básica e especial a pessoas em situação de vulnerabilidade e risco social

⁷¹ Lançado em outubro de 2016, por meio de Decreto (nº 8.869), o Programa Criança Feliz é uma iniciativa do Governo Federal concebido e coordenado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA), de responsabilidade de execução da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), e nomeou a primeira-dama, Marcela Temer, como sua embaixadora. O Decreto nº 8.869/2016 explicita, no seu Art.4º, que para alcançar seus objetivos, o Programa Criança Feliz tem como principais componentes: “I. a realização de visitas domiciliares periódicas, por profissional capacitado, e de ações complementares que apoiem gestantes e famílias e favoreçam o desenvolvimento da criança na primeira infância;

[...] o relato de uma aluna que estava realizando estágio em um programa novo, implantado em seu município intitulado "Criança Feliz". O Relato possibilitou ao grupo conhecer o novo programa, além de tecer reflexões sobre os seus objetivos que conclui-se ser mais assistencialista do que propriamente uma Política Pública necessária ao segmento da criança pequena. Outras questões foram discutidas, dentre elas os instrumentos e técnicas de intervenção, postura da coordenadora do programa no município e a atuação da Assistente Social, designada para a função (SA1).

Além de que, o Conselho Federal de Serviço Social - CFESS lançou uma nota em março de 2017 criticando o programa, devido aos seguintes motivos: há o retorno do primeiro damismo na Política de Assistência Social; há a falta de diálogo do Governo Federal com a sociedade civil e com os conselhos das políticas da intersectorialidade do Programa (como Assistência Social, Saúde, Educação, Cultura, Direitos Humanos, Direitos das Crianças e Adolescentes, entre outros); ocorre a priorização do “chamado terceiro setor”, indo na contramão da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que priorizam a execução direta do Estado nos serviços, programas e projetos; e a desresponsabilização do Estado pela oferta de serviços públicos de saúde e de educação com qualidade desde a primeira infância.

O Seminário Internacional da Primeira Infância, ocorrido em Brasília, nos dias 12 e 13 de março de 2019, segundo dados da Secretaria Especial de Desenvolvimento Social⁷², reuniu especialistas internacionais e brasileiros no tema e contou com a participação de várias primeiras damas, dentre elas, as do Ceará, Alagoas, Espírito Santo, e a esposa do atual presidente, Michele Bolsonaro. Em específico, as primeiras damas do Ceará e Alagoas estão à frente do programa em seus estados.

II - a capacitação e a formação continuada de profissionais que atuem junto às gestantes e às crianças na primeira infância, com vistas à qualificação do atendimento e ao fortalecimento da intersectorialidade; III. o desenvolvimento de conteúdo e material de apoio para o atendimento intersectorial às gestantes, às crianças na primeira infância e às famílias” (BRASIL, 2016).

⁷²Maiores informações disponível em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2019/marco/primeiras-damas-articulam-atendimento-a-criancas-na-primeira-infancia>.

Como dito, tal fato reatualiza a volta do primeiro damismo brasileiro e o Programa “Criança Feliz” está sendo implementado no governo Bolsonaro, sem ao menos ter sido apresentado em sua totalidade ao Conselho Nacional de Assistência Social-CNAS⁷³, como por exemplo, no que se refere à metodologia, aos critérios de seleção dos “visitadores sociais”, à formação de capacitadores e operadores, ao controle social a que se propõe junto às famílias (monitoramento), entre outros aspectos. Também está sendo operacionalizado sem um profundo debate entre as políticas que fazem parte da intersetorialidade proposta na perspectiva de garantia dos direitos sociais.

A nota do CFESS (2017) traz elementos técnicos que mostram que o Programa “Criança Feliz” vai na contramão do que, historicamente, o Serviço Social brasileiro entende e defende como Política de Assistência Social e como direito de crianças e adolescentes. O programa defende, segundo informações do site do Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário - MDSA, que “uma criança bem estimulada no início da vida tem maiores chances de ter escolaridade e profissão melhores e de ajudar a família a superar a pobreza”. Tal afirmação, segundo o CFESS, desresponsabiliza o Estado pela oferta de serviços públicos de saúde e de educação com qualidade desde a primeira infância (como asseguram a Constituição Federal de 1988, o Sistema Único de Saúde e a Lei de Diretrizes Básicas da Educação) e coloca nas famílias a responsabilidade pelo (não) acesso/aproveitamento escolar que implique na superação da pobreza.

Neste sentido, a população pobre é responsabilizada pela sua pobreza e a ela cabe superá-la; é imputada às famílias pobres a ignorância e a falta de cuidados dos filhos, mesmo que o Estado não lhes assegure condições para isso; segundo o Programa, é preciso ensinar às famílias, cabe à mulher esse papel.

Ademais, sob o interesse do ponto de vista do capital, exigem perfis pedagógicos na fragmentação da classe subalterna e debilitação de suas lutas, ao conformismo social, a despolitização da questão social, isto é, mascaramento dos

⁷³ O Conselho Nacional de Assistência Social, é um órgão gestor, deliberativo, conta com participação de conselheiros representantes do Estado e Sociedade Civil e suas principais competências são: aprovar a Política Nacional de Assistência Social; normatizar as ações e regular a prestação de serviços de natureza pública e privada no campo da assistência social; zelar pela efetivação do SUAS. Maiores detalhes sobre as atuações, potencialidades e desafios dos Conselhos de Assistência Social em Raichelis (2007), Alves (2014), Almeida e Carvalho (2017).

interesses de classes, enfatizando saídas corporativas com base na solidariedade indiferenciada entre as classes sociais, reforçando

[...] tendências à individualização e à responsabilização das classes subalternas quanto à busca de resposta às suas necessidades básicas e, mais do que isso, visam dificultar o avanço da formação de uma consciência de classe autônoma e do processo de emancipação. (ABREU, 2016, p. 221).

Complementar a isso se tem a perspectiva do **caráter punitivo**, que se expressa pela penalização dos indivíduos e famílias, com critérios de acesso e permanência em programas, benefícios sociais. Se não cumprir a condicionalidade, perde o benefício.

Exemplo disso são as penalidades gradativas do Programa Bolsa Família, decorrentes do não cumprimento de suas condicionalidades, na qual deve haver atualização de cadastro, frequência escolar, pesagem, vacinação. O que reforça nas palavras de Duarte (2018, p. 217), “a lógica meritocrática ‘do fazer por merecer’; as famílias têm sido submetidas a ‘castigos’ institucionais, de natureza corretiva e punitiva, antítese da garantia de direitos”.

Nestes casos, ocorre o controle sobre o comportamento dos sujeitos e tendência a ter processos persuasivos e coercitivos para obtenção de consentimento ao novo ordenamento econômico e social sob o domínio do capital.

Quanto ao **ajustamento dos indivíduos** à sociedade e sua **submissão**, o ajustamento social é quando o indivíduo tem determinados comportamentos dentro da sociedade, de forma a se adequar a ela, sem conflito. Essa ótica tende a fazer com que as pessoas se integrem, se adaptem à sociedade e contribui para a manutenção da ordem social.

Em uma observação realizada no estágio, percebi que [...], moldar o usuário de acordo com as normas e regras do Programa Criança Feliz. Ao perceber que o usuário estava confrontando-a, ela intimidou-o dizendo que se fosse preciso usaria o uso da “força”, ou seja chamaria a Polícia Militar. [...] uma correlação de forças entre o profissional e o usuário, não havendo uma conversa [...] das partes ou até mesmo para conseguir uma harmonização entre usuário e a profissional. (Resposta da E2)

Podem ocorrer práticas de opressão e poder estabelecidos com a população, o que pode acarretar subordinação e hierarquização na relação com esses sujeitos atendidos. Seu processo pode desencadear: a submissão ao crivo técnico, não considerando o protagonismo e participação dos usuários, não fomentando reflexão e mobilização das classes subalternas, contribuindo para acomodação e passividade dos usuários pela prevalência de interesses políticos ou institucionais. Ocorre nestes casos a manipulação material e ideológica de necessidades sociais e recursos institucionais, como por exemplo, no horário de funcionamento de muitos serviços incompatíveis com a realidade dos indivíduos e famílias que trabalham.

Neste sentido, os indivíduos são tratados como inferiores, como se não fossem dignos do compromisso formal de proteção social, reiterando a lógica de favor, de privilégios, que ainda atravessa o trabalho social.

Os indivíduos e as famílias sofrem impactos por essas subcategorias elucidadas e pelas transformações atuais da sociedade brasileira, caracterizadas pelo predomínio de políticas neoliberais, que intensificam os níveis de exploração e desigualdades, bem como suas repercussões no cotidiano dos espaços sócio-ocupacionais, onde se concretiza a prática profissional do Serviço Social e, por conseguinte, a supervisão de estágio.

Na atual conjuntura, em decorrência das reformas estruturais no redimensionamento das responsabilidades do Estado, privatizam-se alguns serviços sociais para acumulação do capital e outros permanecem sob responsabilidade do Estado, como visto, voltados para os setores mais pobres da sociedade sem muitas vezes apontar para soluções reais dos problemas vivenciados pela população.

Diante disso, é importante destacar também que a pesquisa de campo mostrou alguns desafios enfrentados no estágio na perspectiva do projeto ético-político do Assistente Social, na compreensão dos estagiários, ligados aos limites institucionais, escassez em recursos financeiros, como o fato do assistente social não ter sala própria. Os estudantes sugeriram melhorias na estrutura institucional em prol da garantia de direitos dos usuários. Ocorrem desafios no compromisso com a classe trabalhadora, como no caso de o usuário sair do setor sem melhorias na situação que se encontra; dificuldade de realizar um trabalho, de assegurar autonomia.

Na perspectiva ético-política as dificuldades são sempre as barreiras institucionais, onde temos que ter noção da correlação de forças

existentes nesse contexto. Para garantir os direitos dos usuários, a facilidade com certeza é o amparo que o nosso código de ética nos oferece, pois resguarda o nosso fazer profissional e nos dá uma relativa autonomia. Barreiras institucionais, falta de materiais para trabalhar, carro disponível, sala adequada para atendimento, pois nem sempre o profissional conseguiu brigar para ter e a correlação de forças. Na interação com os outros membros da equipe, muitas vezes, o assistente social não tem o seu ponto de trabalho respeitado, isso interfere na supervisão de estágio, porque tem alguns lugares que outros profissionais acabam tomando o lugar do assistente social e então o estagiário fica meio perdido não sabendo para quem deve responder e pegar serviço. Aconteceu comigo no meu primeiro estágio, por isso que acho interessante citar porque o que atrapalha um pouco o estágio supervisionado são as barreiras institucionais que interfere no estágio. (E9)

Talvez o maior desafio posto não seja as adversidades, as imposições institucionais ou ainda a conjuntura política econômica pouco favorável, o primeiro desafio a ser transportado é a postura do profissional, é fazer com que o assistente social se aproprie da ideologia posta por esse projeto, bem como, busque a fundamentação necessária para posicionar-se. Bem verdade que as condições de trabalho e o espaço ocupacional são parte importante, mas à vontade, a convicção, o brilho no olhar, isso deve partir do profissional deve entronizar esses valores e não apenas reproduzi-los por conveniência ou por exigência da categoria. (SC6)

A respeito da autonomia, vários estagiários nas entrevistas relataram sobre a falta ou relativa autonomia dos assistentes sociais supervisores de campo nos espaços sócio-ocupacionais.

Ponto em comum nos dois locais que fiz estágio a assistente social tem uma relativa autonomia, em ambos os casos. Devido o poder institucional. Porque buscamos a autonomia do sujeito e a gestão da ... é assistencialista, paternalista, conservadora, instituição muito ..., tem essas características grudadas nela. No setor público, [...], equipe multidisciplinar, fica rodando nas [...] unidades básicas da saúde, não tem como o assistente social bater ponto, elas fazem a folha de ponto e colhe a assinatura da responsável [...], pegam assinaturas de [...] coordenadoras, ae tem coordenadoras que não querem assinar. As vezes tem que fazer alguma intervenção esbarra em falta de carro, por exemplo, na zona rural, caso de agressão, não tem carro [...]. As vezes a assistente social pega carro particular e vai. [...] ainda o assistente social tem relativa autonomia (E3).

[...] a maior dificuldade da minha supervisora é ter autonomia profissional para conseguir um trabalho eficaz (E2).

O trabalhador e, por conseguinte os assistentes sociais ficam reféns do capital, das empresas, vendem sua força de trabalho e submetem-se às dinâmicas institucionais para sobreviver na sociedade capitalista, sendo submetidos à precarização do trabalho e sem instrumentos para trabalharem. Além disto, ocorre um enxugamento do Estado, diante das políticas sociais, diante das refrações da questão social, desencadeando, assim, transformações e desafios no cotidiano profissional, nas competências, demandas e requisições do assistente social.

Foi visto que no processo de supervisão de estágio os estagiários e supervisores se deparam com diversas questões que necessitam de intervenção e posicionamento em favor da classe trabalhadora, com diversos desafios perante este posicionamento, pois apesar dos direitos sociais estarem garantidos na Constituição Federal de 1988, são necessários vários esforços para protegê-los e efetivá-los.

A percepção da seriedade do trabalho do Assistente Social na prática é verbalizada nos debates em sala, como também se percebe maior criticidade e a diferença na postura do estudante. Comprova-se, desse modo a articulação da teoria com a prática apreendida nesse processo. Um exemplo dessa percepção foi em um seminário desenvolvido em aula da disciplina de Ética Profissional quando os estudantes elucidam sobre a prática profissional de alguns supervisores, destacando a necessidade de vivenciar o Código de Ética e também da pouca clareza de alguns sobre o Projeto Ético- Político. Ressaltaram a falta de sigilo nos atendimentos e o desrespeito para com os usuários dos serviços. Contudo, houve elogios e discursos (emocionados) de alunos sobre alguns supervisores se tornarem referência profissional, quanto a dedicação e a competência da práxis profissional. (D4)

Como percebido, a supervisão em Serviço Social defronta-se com multiplicidades de demandas, antagônicos interesses e com as contradições existentes no contexto social inerente ao movimento dialético da realidade; elementos sociais que podem culminar em uma ação reguladora na perspectiva de atender aos interesses de um projeto tradicional conservador que tem predomínio, na constituição histórica da profissão ou em um projeto profissional que atenda aos interesses da classe subalterna; ou seja, realizar uma prática permeada pela função pedagógica voltada para a tendência “neoconservadora” ou na perspectiva “emancipatória”.

Deve-se ter o projeto profissional como um guia efetivo para o trabalho social com a classe subalterna e para o enfrentamento do neoconservadorismo, seus valores e expressões que aparecem no interior e exterior da profissão.

A função educativa dos assistentes sociais está contemplada no projeto ético-político do Assistente Social. O projeto e o Código de Ética do Assistente Social de 1993 preconizam autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais, assim, a função educativa no trabalho do assistente social deve ser pautada em ações que possibilitem a efetivação desses princípios.

Em vista disso, o perfil pedagógico na perspectiva tendência da “emancipação” expressa na tese é percebido em níveis diferentes, pois existe a emancipação política e humana, conforme discutido na seção 4.2 deste capítulo. A emancipação política não se confunde com a emancipação humana (MARX, 1991). A emancipação citada nesta seção procura ir ao encontro do pressuposto do código de ética do Assistente Social de 1993, no qual a emancipação social e política são realizáveis em graus diversos nos limites da sociabilidade burguesa e não se desconectam do horizonte da emancipação humana. Aliado a isso, consideramos as contribuições de Gramsci que esclarece que por meio da educação é possível o direcionamento para práticas na perspectiva da emancipação e elaboração de um novo projeto alternativo de sociedade.

Diante disso, a seguir são descritas características das subcategorias que tendem a contribuir para a perspectiva da tendência “**emancipatória**” que assumem características determinadas, todavia essas também possuem estreita conexão e interdependência entre si e podem se manifestar no cotidiano e trabalho profissional dos assistentes sociais na realização dos trabalhos socioeducativos e devem ser analisadas na perspectiva da totalidade e não de forma isolada. São elas: **politização dos usuários**, das relações sociais e intervenção consciente das classes subalternas no movimento histórico na perspectiva de sua emancipação; ações profissionais que materializem as **características informativa, reflexivas, participativa e organizativa; compromissos com as lutas das classes subalternas na defesa dos direitos humanos**, da democracia, justiça social e ampliação da cidadania.

A **politização dos usuários**, das relações sociais e intervenção consciente das classes subalternas no movimento histórico na perspectiva de sua emancipação, tem relação com a possibilidade da classe subalterna ser capaz de reconhecer a

importância do pensamento ou da ação política. Permite que os usuários tenham consciência de quem eles são, da classe que pertencem dentro desse sistema capitalista, e de qual papel desempenham na sociedade, para que deste modo, possam organizar-se em busca da emancipação.

Gramsci entende o processo de politização das relações sociais como organização dos grupos sociais, o qual corresponde aos diversos momentos da consciência política das classes subalternas. Essas, no momento histórico impulsionam a reconstrução da solidariedade e da colaboração no interior das classes subalternas, com elementos de força na relação com o Estado e com as classes detentoras do capital, supondo a construção de processos de mobilização, capacitação e organização.

É necessário impulsionar e politizar participações dos usuários nos espaços de representação social. Oportunizar canais de diálogo e participação, difusão de propostas das organizações da sociedade e formação de redes de ação colocadas como formas de potencialização da intervenção dos sujeitos a partir de referências universais, mobilização, capacitação e fortalecimento da participação da classe subalterna. Com o objetivo de fortalecer os segmentos da classe subalterna na perspectiva de alterar a correlação de forças a seu favor e de resistência política.

Como exemplo de canais de diálogo e participação, de representação social têm-se as experiências das conferências, das experiências do orçamento participativo e dos conselhos. A respeito dos conselhos Alves (2014) destaca que são mecanismos de participação deliberativa, de controle social, arenas de negociação de propostas e ações que podem beneficiar muitas pessoas e de aprofundamento da democracia. Lidam com decisões e ações que afetam uma comunidade inteira, podendo contribuir para diminuir a desigualdade social de um município. O poder público junto com a sociedade civil delibera, acompanha, avalia e propõe medidas para a gestão das políticas de assistência social nestes espaços.

A atuação nos conselhos tem seus desafios, mas também potencialidades, diante disso, nesses espaços requerem habilidades políticas, visão crítica e capacidade de negociação; de outra forma, os conselheiros podem tornar-se uma 'peça' em meio aos conflitos de interesses.

É importante dizer que cabe ao assistente social politizar-se, para ser capaz de politizar seu usuário. A esse respeito Gomes e Diniz (2013, p. 8) afirmam:

A dimensão da competência teórico-metodológica pressupõe que o Assistente Social seja um profissional qualificado para conhecer a realidade social na qual vai atuar em seus níveis políticos, econômicos e culturais, pautando-se num rigoroso trato teórico e metodológico, que lhe permita decifrar a realidade social em essência⁷⁴, dinamicidade, e possibilidade de transformação. Assim, compreender a questão social –alicerçada na contradição entre capital e trabalho – e enquanto causa primeira das demandas às quais o assistente social é chamado a intervir, constitui-se uma importante ferramenta de proposição de ações que visem ao seu enfrentamento.

Foi visto na pesquisa de campo, por meio das respostas de alguns estagiários, práticas de assistentes sociais, supervisores de campo, atuando nessa ótica da politização dos usuários:

[...] os atendimentos acontecem de modo a possibilitar a autorreflexão e a politização dos usuários, refletindo diretamente na vida de cada um. Tal viés, a médio e longo prazo, pode resultar na melhoria da qualidade de vida dos usuários, a partir do momento em que eles se reconhecem como sujeitos com direitos (E10).

Para falar das ações profissionais que materializem as **características (in)formativa, reflexivas, participativa e organizativa** é retomado o conteúdo exposto na seção 1.4, na qual Oliveira e Elias (2005)⁷⁵ atribuem às ações socioeducativas essas quatro características que consideram fundamentais na perspectiva emancipatória. Lembrando que essas características estão entrelaçadas e podem aparecer simultaneamente em alguns momentos dos trabalhos socioeducativos dos assistentes sociais.

As duas primeiras, informativa e reflexiva, articulam-se mais à ordem intelectual e moral, sendo que as outras acrescidas as primeiras são espaços de luta que podem

⁷⁴ Paulo Netto (1997) diz que Marx trabalhou a diferença entre a aparência e a essência, nos ensinando que para aprender a aparência não é necessário fazer pesquisas, sendo necessário, isso sim, olhar e constatar. Em Marx, a aparência não é descartada, não é secundarizada, mas ela tanto revela quanto oculta a essência.

⁷⁵ Maiores detalhes sobre as quatro características das ações socioeducativas consideradas fundamentais na perspectiva emancipatória em Oliveira e Elias (2005).

evidenciar a contraditoriedade e inconsistência em que as bases da racionalidade do atual padrão produtivo e do trabalho estão construídas.

A esfera (in)formativa, segundo Oliveira e Elias (2005) envolve o estímulo, o processo de comunicação, a dialogicidade, as orientações sociais e de direitos de cidadania, a decodificação do real. A informação é um instrumento mobilizador da população, um aspecto básico do trabalho social que pretende ser transformador, uma vez que uma das primeiras formas de controle é a desinformação.

Ainda segundo as autoras, a falta de informação mantém as pessoas passivas, entregues ao poder dos que as detém. As pessoas, os grupos tornam-se facilmente manipuláveis. À população não basta organizar-se para reivindicar; faz-se necessário ter acesso a um saber que a instrumentalize em relação ao como e ao que reivindicar, na busca de alternativas possíveis e de como viabilizá-las. O acesso a um recurso e/ou informação por um sujeito social crítico, consciente, é que transforma o direito formal em direito real.

A reflexiva trata-se de uma reflexão ativa que impulsiona a ação a partir de um processo que leva os homens a pensar o mundo, as ações do seu grupo e a si mesmos, avaliar, problematizar, instigando a buscar o significado da existência humana no mundo e a compreensão da realidade.

Nas supervisões de estágio, os docentes também contribuem no processo de reflexão crítica sobre as realidades vivenciadas nos campos de estágio, na ministração das disciplinas, na fundamentação teórica, na práxis:

Os docentes deverão manter seu compromisso ético e contribuir com a formação do aluno/estagiário e uma das formas para concretizar esta ação é estimular à reflexão crítica sobre as realidades vivenciadas nos campos de estágio e experimentar o cumprimento dos preceitos do nosso Código de Ética (D3).

Os estagiários conseguiram perceber também que

[...] existe e é possível refletir juntamente aos usuários sobre o sistema que vivemos e construir junto a eles alternativas, de mudança em relação à vulnerabilidade em que se encontram. (Resposta E1).

Em relação à participativa, que envolve a participação da classe subalterna no acesso aos serviços sociais, e tanto participando dos processos de decisões das políticas sociais, os estagiários observaram:

[...] que quando participe da transformação social, ou da tentativa, o usuário se torna mais ativo e mais frequente nos atendimentos, palestras e oficinas (Resposta E1).

Na organizativa o assistente social faz alianças com os usuários, ou seja, a dimensão de sua prática é o coletivo, a classe social, especialmente as classes subalternas, com as quais deve construir alianças significativas. O assistente social, ao trabalhar com grupos e classes sociais se coloca como mediador das transformações sociais (CARDOSO; MACIEL, 2000).

Estas características a participativa e organizativa podem incentivar relações de solidariedade e colaboração entre as classes subalternas fortalecendo vínculos familiares, favorecendo troca de experiências, compartilhando vivências.

Como exemplo dessas práticas, citamos as respostas dos estagiários que puderam vivenciar tais ações profissionais:

[...] podemos citar o grupo de mães, criado pela assistente social, que possibilita a colaboração, fortalecimento de vínculos e experiências entre elas (E11).

[...] no grupo dos adolescentes e jovens: é realizado em uma ação conjunta com a psicóloga e são inúmeros temas trabalhados [...] internet, família, amizades, entre outros (E17).

[...] pude vivenciar a experiência de participar de encontros temáticos [...], tais como Família, Redes Sociais, Educação Financeira, Qualidade de Vida, [...], Alimentação Saudável, Uso e Abuso de Drogas, Saúde da Mulher e do Homem (E3).

As reuniões em grupo, atendimentos em grupo são espaços privilegiados da dimensão socioeducativa do Serviço Social, todavia, podem contribuir para os interesses das classes subalternas, ou pode atender aos interesses do capital, servindo como instrumento de legitimação de desigualdade social e de aprofundamento das relações de subalternização.

Os grupos, ao contribuírem com os interesses das classes subalternas, podem ser apontados como uma grande 'rede' de vínculos sociais, ou uma 'rede' de comunicação social humana ou até mesmo uma 'rede' de transformação social e a diferença entre eles está em ser classificado como um grupo ensino-aprendizagem, institucional, comunitário ou terapêutico, como salienta Zimerman e Osorio (1997). É a partir da forma do grupo, que seus membros vão estabelecendo suas relações, seus vínculos de pertencimento e de entrega pessoal e coletiva. Atinge um número maior de pessoas e essas pessoas acabam sendo multiplicadoras do conhecimento na comunidade.

Segundo Assunção e Pedrosa (2015), o trabalho em grupos tem um grande poder de mobilização social e comunitário; o grupo é um dos espaços mais ricos e de poder que temos em aprendizagem e reflexão coletiva. Mas o grupo precisa ter alguém que assuma sua coordenação geral, para não perder a condução dos debates e estabelecer como serão conduzidos os trabalhos. O grupo possibilita ao sujeito conquistar e reconstruir a partir de sua reflexão, uma emancipação social e ao mesmo tempo, servir de exemplo de superação e barreiras sociais em seu próprio cotidiano.

Foram identificados também nas respostas, conforme relato de um estagiário, ações voltadas para o desenvolvimento do senso crítico e mobilização social da classe trabalhadora:

[...] houve reunião com os funcionários, abordando os temas, como Políticas Públicas [...], com o objetivo de refletir sobre o que são, como são criadas as políticas públicas, os atuais cortes, os direitos e a reivindicação do acesso a elas. Incentivo a participação dos atos de paralização a nível nacional, contra os cortes na educação e por último contra a reforma da previdência (E3).

Nestes casos, o assistente social tende a ser um motivador e mediador no processo de reflexão e emancipação.

Os profissionais da área social têm a possibilidade de propiciar a abertura de espaços para o desenvolvimento da participação, trabalhando com acesso a informação sobre os direitos da população e estimulando os usuários a reconhecerem seus direitos e a se reconhecerem como cidadãos, que devem estar atentos à forma como as políticas públicas vêm atendendo suas necessidades humanas.

Os assistentes sociais têm o olhar como um todo, não somente para a questão do indivíduo. Essa reflexão faz toda diferença, e é uma característica que vemos no trabalho dos assistentes sociais. Aprendi no estágio postura, ética profissional, posicionamento em prol da classe trabalhadora, acolhimento das pessoas, que é primordial no atendimento. (Resposta E6)

Aliado a essas características, é importante reforçar o **compromisso com as lutas das classes subalternas na defesa dos direitos humanos** (sociais, políticos, civis, econômicos, culturais), da democracia, justiça social e ampliação da cidadania. Esses valores e ações se realizam profissionalmente por meio da viabilização dos direitos humanos, por meio das políticas e programas institucionais. Porém, segundo Barroco e Terra (2012) o acesso às políticas e aos programas institucionais não constituem a finalidade última da ação profissional e não se limitam à forma restritiva e fragmentada que se reproduzem na sociedade burguesa, deve ocorrer universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais.

A concepção de democracia expressa refere-se à socialização da participação política e da realidade socialmente produzida. E a cidadania é articulada à democracia, como forma política capaz de favorecer a ultrapassagem das limitações que a ordem burguesa impõe ao desenvolvimento pleno da cidadania, dos direitos e garantias individuais e sociais e das tendências à autonomia e a autogestão social.

As ações no campo consistem em um trabalho de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais, coletivas e na família (SC10).

Os estagiários, supervisores de campo e supervisores acadêmicos reconhecem a importância do papel do Serviço Social na luta pelos direitos humanos, como estratégia de viabilização das necessidades e interesses dos usuários.

As lutas pelos direitos humanos têm a particularidade de abordar o conjunto de direitos sob a ótica da universalidade, numa perspectiva histórica de realização de valores e necessidades e foram conquistados por meio de manifestações, protestos, greves, lutas contra a opressão, pertencendo à totalidade das lutas da classe trabalhadora e dos grupos subalternos.

O Assistente Social trabalha com atributos individuais, mas, sempre, articulados ao coletivo e aos fenômenos sociais, dado que o sujeito não é um ser isolado. O profissional do Serviço Social desempenha um papel de mediador entre os direitos dos cidadãos e as regras estatais e societárias, possuindo um conteúdo social que percebe o sujeito inserido em um sistema que o (re)constrói e o transforma em ser social (revelando-se na relação com o outro em busca da igualdade), político (emancipado e participativo) e cultural (imbuído de valores, regras, normas morais e éticas) (SOUZA, 2008).

Desse modo, o processo de estágio pode contribuir para consolidar as bases teórico-práticas, visto possibilitar a articulação entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, as quais permitem efetuar a conexão entre a teoria e a prática, possibilitar o reconhecimento dos processos de trabalho, identificar os instrumentais, realizar a prática profissional articulada ao projeto profissional e ao código de ética.

Assim, visa-se a formação profissional em Serviço Social com competência técnica e intelectual capaz de implementar e intervir na execução das políticas públicas e sociais que atendam as demandas da classe trabalhadora e, além disso, uma atuação profissional que viabilize a defesa intransigente dos direitos sociais.

A resposta de uma estudante, ao ser questionada pela escolha em fazer o curso de Serviço Social chamou atenção:

Escolhi o curso por amor à profissão, à prática profissional, vontade de fazer com que o outro seja emancipado, que a pessoa tenha acesso ao direito delas, apresentar para pessoa o que é ter direitos e que a pessoa tenha conhecimento de que ela é cidadã de direitos (E3).

Assim, o estágio, no processo de formação profissional, possibilita desenvolver ou ratificar a capacidade crítica para planejar e intervir nas manifestações da questão social, a fim de contribuir na efetivação dos direitos humanos, pois, como visto, o Serviço Social, participa junto com outras profissões, da produção e viabilização de serviços e direitos sociais em resposta à necessidade de reprodução social.

Os direitos humanos podem ser tratados como **estratégia de resistência**. Concordando com Trindade (2011, p. 302):

[...] a maior parte da agenda prática dos direitos humanos (não toda a agenda) – essa parte resultante das conquistas sociais tendencialmente emancipatórias –harmoniza-se com a plataforma marxista própria aos tempos atuais: uma plataforma de resistência ao retrocesso social e de retomada da acumulação de forças.

A conjuntura atual exige conhecer de forma crítica as propostas de governo e resistir ao que fere princípios e direitos conquistados.

Constatou-se que os assistentes sociais supervisores de campo, supervisores acadêmicos e estagiários percebem a dimensão educativa na prática profissional nas supervisões de estágio. Estão presentes na supervisão de estágio práticas pedagógicas na tendência “emancipatória” com as características informativa, reflexiva, participativa e organizativa, que contribuem para uma formação e exercício profissional de qualidade e voltadas para alcançar os direitos humanos e participação dos usuários. Mesmo diante de contradições expressas pelo neoconservadorismo que aparecem no interior e exterior da profissão e da supervisão. É importante uma constante atitude crítica, reflexiva, consciente para o enfrentamento do neoconservadorismo, de seus valores e expressões e estar em vigília, autocrítica e resistência em prol dos direitos humanos, da emancipação.

Os resultados apontaram também uma tendência pedagógica na perspectiva da resistência.

[...] temos profissionais que dão a vida pela profissão, pela garantia dos direitos pelo acesso a informação, pela emancipação do sujeito, pela autonomia do indivíduo (E11).

O Serviço Social como profissão é interpretado e desafiado neste contexto, pela necessidade de construir mediações políticas, expressas por ações de resistência e de alianças estratégicas no jogo da política em suas múltiplas dimensões, por dentro dos espaços institucionais e especialmente no contexto das lutas sociais.

Um aspecto relevante do trabalho profissional é apoiar as resistências cotidianas das classes subalternas e suas lutas em nossa sociedade, conforme recomenda Yazbek (2018).

A resistência, aqui posta é entendida como mecanismo de luta pela conquista dos direitos humanos e compreendida como a ação resultante da necessidade de um

processo contínuo de construção de espaços que permitam à sociedade lutar por um maior acesso a direitos básicos, que lhes proporcionem uma vida digna.

Para tanto, os profissionais precisarão reforçar a capacidade de agir como sujeito coletivo, construir alianças dentro da própria categoria de Serviço Social e com outros/as trabalhadores e ampliar o referencial teórico-metodológico que permita a leitura crítica da realidade e da atualização de antigas requisições profissionais, resgatando o debate sobre trabalho socioeducativo e necessariamente político que realiza todo trabalhador social, como parte constitutiva e indissociável da sua atividade profissional, conforme recomenda Vieira (2018).

No mesmo sentido, é preciso adensar o debate sobre os direitos humanos, tanto nos eventos da categoria de Serviço Social, nas universidades, nos espaços de ensino, pesquisa, extensão acadêmica, na supervisão de estágio, contribuindo para a produção de novos conhecimentos e de subsídio para o trabalho e formação profissional.

Parafraseando o Conselho Federal de Serviço Social (2017) é preciso

Lutar de forma individual e coletiva enquanto classe trabalhadora afinada com os movimentos populares e movimentos sociais que buscam a mesma direção de projeto político societário. [...] Queremos homens e mulheres que se reconheçam como sujeitos históricos e tenham o trabalho como fonte de emancipação humana (CFESS, 2017, p. 2).

Posto, isto, a seguir são descritas alguns determinantes que estabelecem possibilidades e limites, alargando e restringindo dialeticamente a supervisão de estágio, mas é nesse contexto que a supervisão se efetiva, move, e deve ser pensada, projetada.

4.4 Potencialidades, Facilidades e Desafios enfrentados pelos Assistentes Sociais na Supervisão de Estágio da Universidade Privada de Minas Gerais Pesquisada

O estágio supervisionado possui grandes **potencialidades** para a formação profissional, é um momento importante para o estudante, que aprende a ser

profissional, exercita a construção do conhecimento e contribui na construção da própria profissão.

O estudante tem oportunidade de adquirir novos conhecimentos e tem a oportunidade de refletir sobre a prática e se beneficiar pela experiência do supervisor. Ambos estão comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a supervisão de estágio é espaço de mediações entre formação e exercício profissional, deve ser alicerçada nas bases teóricas do projeto profissional, Código de Ética do Assistente Social e Lei de Regulamentação da Profissão de 1993.

Em relação à formação profissional, segundo as diretrizes gerais para o curso de Serviço Social, aprovadas em oito de novembro de 1996, “a formação profissional expressa uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, o que estabelece os parâmetros para a inserção social na realidade socioinstitucional” (ABEPSS, 2013, p. 123). Essa inserção social na formação acadêmica se dá através do estágio supervisionado, que “é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inclusão do aluno no espaço socioinstitucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática” (ABEPSS, 2013, p. 131).

A supervisão articula exercício e formação, uma vez que está vinculada à atividade concreta de estágio. Entende-se que essa atividade permite ao acadêmico transformar o que aprendeu em posturas, produtos, serviços e informações.

A investigação sobre a supervisão de estágio na formação em Serviço Social tem como propósito, conforme aponta Lewgoy (2009) desvendar as mediações do processo de aprendizagem acadêmico-profissional. Atrelada à formação numa dimensão de qualificação humana, diz respeito ao desenvolvimento das condições físicas, teóricas, afetivas, estéticas, políticas e éticas dos estudantes, capaz de alargar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das necessidades do ser humano no seu processo histórico.

A supervisão de estágio é essencial à formação do estudante de Serviço Social, enquanto lhe propicia um momento específico de aprendizagem, de reflexão sobre a ação profissional, de visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional (BURIOLLA, 2011).

Conforme a Política Nacional de Estágio:

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

Neste contexto político, econômico e cultural sob a hegemonia do capital, temos um processo complexo que envolve o trabalho profissional, as relações entre teoria, prática e realidade; o processo de supervisão de estágio, a relação das universidades e mercado de trabalho; as particularidades da profissão na divisão social e técnica do trabalho em seus vínculos com as políticas sociais públicas e privadas.

Soma-se a isso, o aumento das expressões da questão social, a redução de transferência de recursos públicos financeiros para as políticas públicas, desmonte de direitos sociais conquistados, precarização do trabalho, instrumentalização e mercantilização da educação, produtivismo; rebatimentos gerais nas esferas do trabalho, na precarização do trabalho docente, nos cursos superiores, nas Universidades, e conseqüentemente, nos cursos de Serviço Social. Pode-se não mais reconhecer a educação como direito de cidadania, mas como uma possibilidade de mercado, no qual se transacionam a mercadoria conhecimento e a mercadoria ensino.

Ocorre ainda, a privatização do espaço público que implica em um esvaziamento das funções do Estado, contradições presentes na política educacional, na ideologia capitalista expressa nas universidades brasileiras, na efetivação das diretrizes curriculares pelos cursos de Serviço Social, na formação profissional; as contraditórias necessidades do capital e do trabalho que geram novas demandas para os assistentes sociais supervisores, estagiários e docentes (RAMOS, 2004).

Assim, a supervisão de estágio articulada à formação, exercício e cotidiano profissional é permeada por desafios, na atual conjuntura política, econômica e social que vivenciamos. Tais desafios estão presentes na formação e cotidiano profissional e é devido à conjuntura da agudização das respostas à crise capitalista e seus desdobramentos sobre a questão social, o que vem implicando em ações neoliberais, numa ofensiva do capital sobre o trabalho na perspectiva de ampliar taxas de lucros.

Sob essa perspectiva, ocasiona-se baixo investimento em bolsas estudantis, dificultando o acesso e permanência em cursos superiores; a ausência de recursos para o ensino configuram-se como alguns dos desafios nas IES, os quais têm rebatimentos na qualidade do ensino e no acesso a entrada nos cursos superiores.

Neste contexto, é importante relatar também sobre a questão dos cursos na modalidade à distância que trazem desafios para as instituições e para os docentes quanto a sua gestão e qualidade do ensino. No Brasil houve um aumento do número de ingressantes entre 2016 e 2017 pela modalidade à distância em diversos cursos superiores, que teve uma variação positiva de 27,3% entre esses anos, enquanto nos cursos presenciais houve um acréscimo de 0,5%. O número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 0,4% entre 2016 e 2017. Na modalidade à distância, o aumento é de 17,6% no mesmo período, maior percentual registrado desde 2008 (BRASIL, 2017).

Todo este contexto tem ocasionado mudanças no ensino superior ao longo das últimas décadas. Aliado a isso, no cenário mundial e brasileiro, a adoção de medidas neoliberais, segundo Leite (2013) proporcionou a ausência ou a diminuição da intervenção do Estado nas políticas sociais, fazendo com que os serviços públicos ofertados à população fossem transferidos para a esfera privada.

É importante dizer também que tal ideário segue o receituário dos neoliberais que compõem os organismos internacionais como o FMI, Banco Mundial. Os autores Oliveira e Castro (1993) apontam o desafio de serem compatibilizadas a qualidade da formação e as implicações impostas pelas influências desses organismos econômicos internacionais, como o Banco Mundial, na política educacional no Brasil, que segundo Peroni (2003) faz uma defesa explícita de produtividade.

Tal situação pode ser exemplificada com o aumento considerável do número de cursos superiores criados no Brasil e que tem interferência direta na qualidade das supervisões de estágio.

Neste sentido, pensar as exigências e desafios contemporâneos frente à supervisão de estágio ligadas à formação e exercício profissional demanda refletir, de acordo com Cardoso (2001) e Oliveira (2005) também sobre as formas reificadas que transformam a educação em ideologia capitalista, na privatização do ensino superior e na articulação do setor privado com o público.

O rápido crescimento das empresas do mercado de educação superior acarreta alguns efeitos que precisam ser problematizados, como a qualidade do ensino e o espaço insuficiente para reflexões. Pois, formação não rima com produtividade e nem com lucro.

Segundo o último censo do Inep, do Ministério da educação, o país tem, atualmente, 451 cursos de Serviço Social no Brasil, dos quais 72 (16%) são ofertados em instituições públicas do ensino superior e 379 (84%) instituições privadas (BRASIL, 2017)⁷⁶.

Em 2006 havia 216 cursos de graduação em Serviço Social, dos quais 175 (81,0%) eram oferecidos por instituições privadas de ensino superior e 41 (19%), por instituições públicas. Do total dos 216 cursos de graduação, cerca de 90 unidades de ensino são filiadas a ABEPSS.

Em 2004 havia 174 cursos de graduação em Serviço Social, dos quais 142 (81,6%) pertencem a instituições privadas de ensino superior 32 (18,4%), a instituições públicas. 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 (LEWGOY, 2009). Portanto, em 15 anos registrou-se um crescimento total dos cursos em instituições privadas, o que confirma a tendência de privatização do ensino superior público no país.

Dados gerais e atuais do INEP (BRASIL, 2017) apontam que há 296 IES públicas e 2.152 privadas. Em relação às IES públicas: 41,9% estaduais (124 IES); 36,8% federais (109); e 21,3% municipais (63). O que se observa que 87,9% das instituições do ensino superior são privadas (BRASIL, 2017).

Posto isto, a seguir são descritos os desafios que mais foram encontrados na supervisão de estágio no curso de Serviço Social da IES pesquisada e que exigem a busca de sua superação, a partir da compreensão dos supervisores de campo, supervisores acadêmicos, estudantes e professores, desafios relacionados: ao ingresso, permanência e conclusão no curso de Serviço Social; na realização do estágio supervisionado; na relação entre Universidade e Campo de Estágio; na percepção entre teoria e prática; vivência no estágio das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

⁷⁶ Dados atualizados em setembro de 2018, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

É importante dizer que a opção nesta seção pelo uso da palavra “desafio”, no lugar de “dificuldade” ou “limite” justifica-se pelo fato de acreditarmos que é possível, através do esforço coletivo, de todos, sujeitos da supervisão de estágio, transformar estes desafios em nova realidade de estágio.

Observou-se que nos últimos três anos estão formando turmas grandes e está tendo uma entrada nas IES de turmas pequenas. Dados da pesquisa apontam que o número de matriculados vem diminuindo.

No estado de Minas Gerais, cursos presenciais de Serviço Social não abriram mais turmas, outros foram fechados. Continuam abrindo turmas os cursos de Serviço Social, em sua maioria, na modalidade EAD.

O curso de Serviço Social da IES Privada pesquisada vem passando por desafios, diminuindo o número de professores e supervisores.

Outro desafio enfrenado pelo curso é o acúmulo de funções exercidas por alguns funcionários, como é o caso de professor assumir a coordenação do curso e ser supervisor acadêmico. Essa é uma realidade da IES pesquisada, mas também de várias Instituições de Ensino Superior dos estados de Minas Gerais e São Paulo, conforme aponta também estudos de Albuquerque (2018).

Os resultados apontaram que as dificuldades para **ingresso dos estudantes** na IES pesquisada estão ligadas aos valores das mensalidades e muitas pessoas não conseguem pagar, e há alta concorrência para ingresso via Prouni e FIES⁷⁷.

Em relação aos desafios sofridos pelos estudantes da IES em relação a **permanência e conclusão do curso**, metade deles⁷⁸ responderam que não tiveram auxílio permanência, mas foi observado que dois deles receberam bolsas de iniciação científica, uma bolsa institucional e outra bolsa da agência de fomento FAPEMIG⁷⁹. No início do ano de 2019 ocorreu uma interrupção no convênio entre a FAPEMIG e algumas IES, inclusive a IES pesquisada, havendo revogação de editais em andamento, dentre as justificativas, cita-se a atual conjuntura de escassez de recursos

⁷⁷ O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é um programa do governo federal, do Ministério da Educação, que visa financiar cursos superiores de instituições privadas.

⁷⁸ Foram realizadas 17 entrevistas com os estudantes; aplicação de questionário com: 3 supervisores acadêmicas, 4 docentes, 11 supervisores de campo, para verificar as potencialidades e desafios no processo de supervisão de estágio. Aplicado 22 questionários com estudantes para verificar o seu perfil sociodemográfico.

⁷⁹ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

no Estado de Minas Gerais, ou seja, estão suspensas as bolsas da FAPEMIG no Estado de Minas Gerais.

É importante destacar que esse corte de recursos está ocorrendo em nível nacional, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estima que 200 mil bolsas podem ser suspensas a partir de agosto de 2019, entre as quais, 93 mil de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) e outras 105 mil de programas de formação de professores da rede básica de educação. Interrupção do funcionamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e dos mestrados profissionais do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), com a suspensão dos pagamentos a partir de agosto de 2019, afetando os mais de 245.000 beneficiados (discentes e bolsistas - professores, tutores, assistentes e coordenadores) que se encontram inseridos em aproximadamente 110 IES, que ofertam em torno de 750 cursos (mestrados profissionais, licenciaturas, bacharelados e especializações), em mais de 600 cidades que abrigam polos de apoio presencial. (BRASIL, 2018)⁸⁰. Nesta conjuntura, infelizmente, os estudantes ficam prejudicados, muitos com dificuldades em concluir os cursos.

É importante dizer também que de acordo com a Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) citada pela ABEPSS (2019)⁸¹, o contingenciamento em toda a área de Educação chega a R\$7,98 bilhões. Destes, 30% foi cortado do orçamento de todas as universidades federais e, R\$2,4 bilhões foram bloqueados de programas do ensino infantil ao ensino médio. Todo o recurso previsto para o Pronatec- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (R\$ 100,45 milhões) está bloqueado. O Mediotec⁸², ação para que alunos façam ao mesmo tempo o ensino médio e técnico, tem retidos R\$ 144 milhões de R\$ 148 milhões. Ao mesmo tempo, o MEC enviou 120 processos de credenciamento de

⁸⁰ Ofício nº 245/2018-GAB/PR/CAPES, Nota do Conselho Superior da Capes ao Ministro do MEC.

⁸¹ Nota lançada pela ABEPSS do dia do assistente social, 15 de maio de 2019. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/noticias/15-de-maio-dia-de-luta-e-de-esistencia-317>

⁸² O Mediotec é uma iniciativa do Ministério da Educação que busca ampliar a oferta de vagas gratuitas em cursos técnicos concomitantes para alunos regularmente matriculados no ensino médio nas redes públicas de educação, por meio do custeio da Bolsa Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Maiores detalhes em: <http://portal.mec.gov.br/mediotec/perguntas-frequentes-mediotech>.

novas Instituições de Ensino Superior (IES) ao Conselho Nacional de Educação, todas na esfera privada. O número é 70% maior em comparação ao mesmo período de janeiro a abril de 2018 e 2017, segundo reportagem do Estadão de 04 de maio de 2019.

Aliado a isso, a ANPG (2019) destaca que já se somam cortes 300 milhões do orçamento da CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 30% do orçamento das universidades e institutos federais, além da perseguição política que professores, estudantes e trabalhadores estão sofrendo. A associação relata que os cortes nas bolsas de estudos em programas *stricto sensu*, com conceito três e quatro, atingirão principalmente a pós-graduação nas regiões Nordeste e Norte do país. Essa lógica aprofunda ainda mais as assimetrias regionais na produção científica brasileira, além de tirar os instrumentos necessários para que esses programas possam progredir.

As bolsas, por serem demandas sociais, são mantidas para garantia de condições de permanência dos pesquisadores no ensino superior. Sem o subsídio financeiro das bolsas, pesquisas são interrompidas, projetos são inacabados e a produção do conhecimento entra em colapso. Ademais, conforme aponta a nota técnica da ABEPSS de maio de 2019, sobre o corte de recursos nas universidades brasileiras, há impactos negativos:

- Ações administrativas, à revelia de qualquer comunicação com as instâncias afins à área, aumentam o clima de incerteza, insegurança, instabilidade econômica; o que atinge frontalmente a necessária dedicação ao ensino e à pesquisa.
- A perspectiva de cortes por notas das IES desconsidera fatores materiais concretos, como o tempo de consolidação dos diferentes programas de pós-graduação. Muitos programas com nota baixa (3.0) são programas novos, ainda em consolidação e, por isso, ainda não atingiram pontuações maiores.
- Na nossa área, as bolsas do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) são as que estão sob maior ameaça. São bolsas, cujo edital de implantação prevê um tempo de 60 dias. Tivemos registros de universidades em que bolsas nesta condição foram recolhidas.
- Não teremos mais abertura de novas turmas dos cursos “Idiomas sem fronteiras”, o que ameaça a possibilidade das/os estudantes de pós-graduação aprimorarem o domínio de idiomas necessários à inserção de nossos pesquisadores do debate internacional e de ampliação de pesquisas que exigem domínios de outros idiomas.

Podemos perceber que o governo atual e seu ministro da educação estão cortando direitos que trarão consequências graves para o patrimônio educacional e científico brasileiro, construído há mais de 50 anos, e os brasileiros tendem a serem submetidos a um ciclo de desigualdades e subdesenvolvimento.

O ensino da graduação e da pós-graduação, em todas as áreas de conhecimento, forma recursos humanos para todos os níveis de educação (ensino fundamental, médio, superior); desenvolve ações de inovação tecnológica; de impacto social e econômico em todos os setores da vida social. Ameaças de sua precarização como - a ênfase dada à sua transferência para modalidade à distância; a inviabilização de políticas de permanência docente e o fomento e cortes financeiros que ameaçam sua permanência como ensino público - revelam o descaso com a educação e com a construção do futuro da pesquisa e do respeito ao direito à educação, aumentando a desigualdade social, evasão escolar e a questão social.

Na pesquisa realizada na IES, os estudantes relataram que possuem dificuldade socioeconômica em arcar com as mensalidades que aumentam anualmente, com o traslado, alimentação, materiais didáticos, livros, xerox e dificuldades em conciliar trabalho com faculdade, família e estágios. O conteúdo respondido aponta que muitos dos estudantes conseguiram concluir o curso graças a bolsas governamentais e institucionais oferecida pela Universidade e pelo Governo Federal ao ingressar no curso.

De maneira geral dados do INEP (BRASIL, 2017) apontam que no período de 2007 a 2017, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação é maior na rede privada, com 60,8%; enquanto na pública esse crescimento é de 27,8% no mesmo período; 21,0% dos estudantes que concluíram os cursos de graduação em 2017 são da rede pública, 79,0% são da rede privada.

Esses dados podem estar relacionados com o PROUNI – programa criado pelo governo federal que concede bolsas integrais ou parciais para cursos de graduação em instituições privadas. Apesar da expansão nos cursos de ensino superior, as desigualdades sociais (raciais, regionais e de renda) ainda são persistentes em nosso país (OLIVEIRA, 2015).

Constatamos pelos conteúdos respondidos que muitos estudantes tiveram dificuldades de ingressar, permanecer e concluir o curso na Universidade, por vários motivos, alguns relataram desgaste físico e mental, financeiro e reforçaram que a

classe pobre não tem condições de pagar uma universidade privada e nem de ficar em tempo integral na pública, sendo que os benefícios e bolsas estão escassos, com o financiamento e disponibilidade de bolsas reduzidas e limitadas. Mas, muitos deles conseguiram ingressar e finalizar o curso graças a bolsas estudantis.

Os resultados da pesquisa apontam que a Universidade pesquisada fornece bolsas aos estudantes via Prouni integral ou parcial, FIES, convênio com prefeituras, associações comerciais, sindicatos, fornecendo descontos de 30%, bolsas “Educa Mais”⁸³, e bolsas institucionais, que podem variar de 30% a 100% de desconto na mensalidade do curso.

Foi possível verificar com a pesquisa que o número de bolsas institucionais, de convênios e governamentais foram reduzidas, junto com o número de matriculados na IES. Em 2019 todos os estudantes do curso de Serviço Social, possuíam bolsas, a maioria parciais.

É importante dizer que os estudantes não são os únicos beneficiários com o Prouni e FIES, pois as Universidades privadas ganham isenções fiscais e tributárias, além de grandes repasses de recursos públicos, conforme aponta Albuquerque (2018). Ao mesmo tempo em que os programas empreendidos para o ensino superior “proporcionam o acesso de milhões de trabalhadores/as pobres à formação graduada, também favorecem o negócio lucrativo das Mantenedoras das Instituições de Ensino” (ALBUQUERQUE, 2018, p. 161).

A maioria dos estudantes respondentes da pesquisa do curso de Serviço Social da Universidade trabalha para pagar a faculdade e alguns necessitam de ajuda financeira familiar, 68% moram com os pais. A renda familiar predominante entre os estudantes é de um salário e meio, 14% deles são os responsáveis pelo sustento da família. Sendo que 4% dos estudantes estão desempregados, sem renda e possuem financiamento governamental. Em relação aos estudantes que trabalham, oito trabalham quarenta horas semanais ou mais e seis na média de trinta horas semanais. Assim, 73% dos estudantes trabalham, exercem atividade remunerada e alguns estão desempregados.

⁸³ O programa Educa Mais Brasil oferece bolsas no País, em instituições privadas para cursos de graduação, pós-graduação. Maiores detalhes em <https://www.educamaisbrasil.com.br/>.

Como visto, os discentes do curso de Serviço Social da IES são trabalhadores, que precisam do emprego para pagarem a faculdade e às vezes não conseguem liberação do serviço para fazerem o estágio. Com isto, na instituição de ensino, ocorrem descontinuidades dos estágios e sua pulverização em múltiplos campos, gerando dificuldades na supervisão do estagiário. Alguns estagiários relataram que tiveram dificuldades para realização do estágio, nas participações das supervisões acadêmicas, e a maioria dos estudantes tiveram que escolher entre trabalho ou estágio, alguns pediram demissão do serviço, mudaram horário de entrada e saída no trabalho, tiveram horários de almoço reduzidos.

Nem todos os estagiários conseguiram campos de estágio com facilidade, e nesta sociedade capitalista, os estagiários têm que trabalhar e conciliar trabalho com o estágio, para conseguirem pagar a faculdade, trabalhando na parte da manhã e tarde e estudando à noite. Além disto, as horas de estudos por semana ficam comprometidas. Metade dos estudantes responderam que estudam de uma a três horas por semana. Os estudantes acabam ficando em condições de precarização nos estudos, o que se expressa na sobrecarga de tarefas acadêmicas e de trabalho na própria condição de classe do discente, o que o impele a buscar estratégias de sobrevivência, além do custo da Universidade-curso, o tempo disponibilizado para aquisição de informações e de posturas que respondam às exigências da competência profissional.

Os resultados da pesquisa apontam que os estagiários enfrentam desafios no processo de supervisão no campo de estágio, que estão ligados a não aceitação dos profissionais em ter estagiários, limites e redução de recursos financeiros e institucionais, falta de autonomia profissional na execução dos serviços pelo assistente social, falta de materiais para trabalhar, carro disponível, sala adequada para atendimento, os assistentes sociais supervisores não são liberados para fazerem capacitação profissional em alguns locais de trabalho.

Os desafios, na percepção dos supervisores de campo, também vão ao encontro do conteúdo respondido pelos estagiários, quanto à falta de recursos financeiros para atendimentos básicos, limites institucionais, precarização nas condições de trabalho e autonomia relativa dos profissionais.

Em relação à autonomia relativa Raichelis (2018) destaca que uma profissão não está imune às determinações econômicas, políticas e culturais que incidem nos

conteúdos do seu trabalho, considerando as injunções do trabalho assalariado. A autora reafirma que o caminho da profissionalização do Serviço Social como o processo pelo qual seus agentes se inserem em atividades laborais são determinados para além de seu controle, devido a dinâmica, organização, recursos e objetivos que são estipulados pelos empregadores dessa força de trabalho.

As contraditórias necessidades do capital e do trabalho geram demandas para os assistentes sociais supervisores. Trata-se de demandas profissionais que desafiam os assistentes sociais supervisores a formular mediações teóricas, técnicas, éticas e políticas, na perspectiva da competência crítica diante das exigências burocráticas e administrativas que lhe são requeridas.

Mas, as dificuldades apontadas pelos sujeitos da pesquisa, poderiam e podem ser usadas pelos supervisores como conteúdo da supervisão de estágio, uma vez que o estagiário pode caracterizar-se como um aliado nas lutas cotidianas do assistente social, como aponta Giaqueto (2013), na luta pelo espaço físico adequado, luta por ampliação do quadro de assistentes sociais para um atendimento mais digno e com qualidade aos usuários. São desafios postos ao assistente social e ao processo de estágio que podem ser trabalhados pelo supervisor de campo, não como empecilhos para a concretização da supervisão de estágio, mas como conteúdo pedagógico, do processo de ensino/aprendizagem, quando estagiários e supervisores, buscam estratégias de enfrentamento, de forma conjunta, quando refletem e buscam alternativas de enfrentamento à situação.

Assim, as requisições que se faz ao profissional e os espaços ocupacionais são referências fundamentais para uma apreensão das condições socioinstitucionais da redefinição da prática profissional dos assistentes sociais e respectivos supervisores.

A supervisão acadêmica, em específico, está imbricada diretamente com a finalidade social da profissão, na prestação de serviços sociais. Nesse sentido, suas finalidades são conhecer e refletir com os estudantes 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 sócio-ocupacionais (LEWGOY, 2009).

Uma **potencialidade** da supervisão é que alguns estudantes e supervisores de campo veem a indissociabilidade na relação teoria e prática na atuação profissional.

Os estudantes conseguiram ver essa indissociação com as disciplinas, teorias, leis que foram ensinadas em sala de aula, com os conhecimentos adquiridos, relacionando e colocando em prática no estágio, fazendo leituras e adquirindo novos saberes, possibilitando a práxis profissional.

O que aprendi na faculdade vai aplicar na prática. Nos primeiros estágios que são de observação. Vemos essa relação, através do conhecimento adquirido aprendido na faculdade, conseguimos vê-las na prática, com relação a cada disciplina. Para compreendermos os processos históricos, mudanças nas leis... Essa relação é trabalhada no estágio, primeiro observamos e depois começamos a atuar conforme o conhecimento que adquirimos ao longo do estágio, fazemos o acolhimento [...] saber o porquê dos usuários estão na instituição para fazer o devido direcionamento ao serviço. (E6).

Uma das tarefas importantes da supervisão é propiciar as condições para que os estagiários, em suas relações uns com os outros e de todos com o supervisor, ensaiem a experiência profunda de se assumirem como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, reflexivos, éticos (FREIRE, 2002).

Todavia, em alguns campos de estágio, na compreensão dos supervisores de campo e de alguns estudantes observou-se uma concepção dicotômica entre teoria e prática, devido a alguns limites institucionais causados pela relação capital-trabalho, já relatados. O conteúdo respondido por uma supervisora de campo relata que a exploração do trabalho torna o assistente social cada vez mais assoberbado de obrigações e de tarefas, num contexto no qual a demanda vem se avolumando e a automatização dos encaminhamentos aparece como uma forma do profissional tentar minimamente, atender a população a fim de não a deixar sem respostas.

Outro desafio trazido, por uma supervisora de campo, diz respeito à relação teoria/prática no sentido de que o estudante chega ao campo de estágio despreparado em relação a alguns conteúdos referentes à dimensão técnico-operativa.

Em um cenário onde a exploração do trabalho torna o assistente social cada vez mais assoberbado de obrigações e de tarefas, num contexto no qual a demanda vem se avolumando devido à ampliação das políticas sociais, a automatização dos encaminhamentos é a forma que o profissional encontra para tentar minimamente, atender a população a fim de não a deixa-la sem resposta. É aí que se reproduz o discurso tão pronunciado entre alguns profissionais e também estudantes de

Serviço Social: de que o curso de Serviço Social tem muita teoria, mas com pouca aplicabilidade no cotidiano institucional. Queixam-se de o curso não ensinar o como fazer, principalmente não ensina a utilizar os instrumentos e técnicas com as quais se deparam na instituição (SC 10).

Aliado a isso, alguns alunos responderam que sentiram falta nas disciplinas e supervisões de aprenderem sobre os instrumentos técnico-operativos.

Acredito que as disciplinas teriam que acompanhar mais essa dinâmica. Ensinar os alunos, por exemplo, a fazer relatórios, laudos, cadastro socioeconômicos e a utilizar a rede de atendimento trabalhando, ensinando a trabalhar em equipe. Os relatórios foram ensinados nas supervisões acadêmicas iniciais, depois não (resposta E6).

Santos (2011)⁸⁴ destaca que nas produções bibliográficas do Serviço Social a partir da década de 1980, os autores apontam à importância de se trabalhar com as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para uma intervenção com competência, o que é um avanço tendo em vista nossa herança moralista e tecnicista. Todavia, segundo a autora, ainda não vimos avançar uma discussão sobre a dimensão técnico-operativa. “Parece existir uma preocupação com as singularidades das demais dimensões da intervenção, mas não com a última citada, nem com os instrumentos e técnicas, elementos que possibilitam, juntamente com as demais, a materialização da ação” (SANTOS, 2011, p. 4).

Recorrendo, ainda, à autora, a lacuna existente, quanto à questão dos instrumentos e técnicas dos assistentes sociais no Brasil, têm relação com uma incorporação equivocada e não satisfatória da relação teoria e prática na concepção do materialismo histórico-dialético, sendo que o Serviço Social avançou quando enfatizou a unidade entre as dimensões da prática interventiva em uma relação dialética, evidenciando a diversidade. Mas, a formação profissional trata a unidade sem levar em conta as diferenças, isto é, não trata as especificidades de tais dimensões.

⁸⁴ Maiores discussões em Santos (2011) em seu livro “Na prática a teoria é outra”.

É fundamental que se garanta na formação profissional, a partir dessa concepção marxista de teoria/prática, o ensino do como operacionalizar os instrumentos, porque é um dos elementos que constitui os meios de organização da prática. Assim, um bom domínio dos instrumentos e técnicas contribui, também, para uma prática profissional competente, sendo parte de um outro tipo de conhecimento (SANTOS, 2011, p. 6).

Conforme Gramsci a escola assume importância na medida em que pode articular a formação geral com o ensino profissional, gerando a possibilidade de ofertar disciplinas argumentativas e científicas que contribuam na compreensão e proposição de soluções de problemas, de conscientização crítica.

Além disso, o modo de como vai se abordar os assuntos no processo de ensino aprendizagem faz toda diferença. As palavras devem ser apresentadas com o seu significado histórico, compreendendo a dimensão e movimento da vida, do diferente, do contraditório. Se forem abordadas de forma natural, sem compreender sua historicidade, reforçam as formas de dominação vigentes. Ainda segundo o pensamento gramsciano a escola precisa desenvolver no indivíduo a cultura e o poder fundamental de pensar de saber orientar-se na vida, conforme cita Schlesener (2016).

Além disso, observamos que 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 aos ditames mecânicos, rotineiros e essencialmente técnicos. Destituída de componentes teórico-investigativos, a questão da instrumentalidade parece divorciada do aspecto teórico-metodológico do Serviço Social.

Uma das competências recomendadas pelas Diretrizes Curriculares (1996) é a apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade. Desse modo, a supervisão não se restringe aos procedimentos metodológicos no seu processo de trabalho.

A qualidade da supervisão de estágio passa a ser prejudicada na medida em que não contribui para que o processo de aprendizagem dos estudantes ocorra de forma reflexiva e crítica. Desta forma, 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 perante a população.

O saber fazer competente é um saber-fazer de boa qualidade, na medida em que analisa criticamente as exigências e os desafios postos cotidianamente. Ao adjetivar esse saber-fazer, faz-se a conexão entre as dimensões teórico, técnica, ética e política hoje propostas nas Diretrizes Curriculares.

Há um desafio ao estudante e ao supervisor de transitar, simultaneamente, pelos campos cognitivos, operativo e valorativo, o que exige 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 (ABEPSS, 2004, p. 348).

Em relação à capacitação teórico-argumentativa no âmbito ético-político e teórico-metodológico para o exercício das atividades técnico-operativas, foi questionado aos supervisores e docentes da IES pesquisada sobre capacitação profissional, se acompanham as recentes discussões da profissão e sobre a Política Nacional de Estágio (PNE).

Os resultados da pesquisa apontaram que quatro supervisoras de campo, das onze respondentes, que não estão fazendo cursos de capacitação, uma possui acesso à capacitação profissional através do “Capacita SUAS”⁸⁵, outra através dos estudos para concursos.

⁸⁵ Programa Nacional de Capacitação do Sistema Único de Assistência Social (CapacitaSUAS) tem o objetivo de garantir oferta de formação e capacitação permanente para profissionais, gestores, conselheiros e técnicos da rede socioassistencial, para a implementação das ações dos Planos de Educação Permanente, aprimorando a gestão do SUAS nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios (BRASIL, 2015).

Todas as docentes disseram que possuem acesso à capacitação profissional por interesse próprio, ou, às vezes por meio da instituição contratante e por algum programa de Estado.

A respeito do acompanhamento das recentes discussões da profissão e sobre a Política Nacional de Estágio as docentes e supervisoras acadêmicas disseram que acompanham, principalmente via publicações do Conselho Federal de Serviço Social e do Conselho Regional de Serviço Social-MG.

Capacitação continuada: sim, tenho acesso, participei de vários cursos e encontros do próprio CRESS de MG [...]. Discussões da formação: tenho tentado acompanhar [...] poderia ter maior participação de algum encontro sobre a prática do serviço social na docência, uma vez que esse campo está sendo reduzido com a educação à distância, mas eu consigo acompanhar alguma coisa, [...], no NAS de onde eu trabalho, toda vez que agente começa a fazer uma discussão sobre a formação profissional e a agente vai entrar na modalidade de ensino, sempre há uma crise no grupo, porque as pessoas que formam em ead não concordam com a visão de que é do profissional, da incompatibilidade e gera atrito e essa discussão não avança, mas isso é um caminho que precisamos trilhar e abrir espaço para conversar e precisa trabalhar esses profissionais novos que estão vindo sobre o porquê que é tão importante a participação de todo o coletivo de assistentes sociais nessa fiscalização da formação profissional (SA2, D2).

Como podemos perceber, o conteúdo das respostas dos docentes, da coordenadora do curso e supervisores acadêmicos em relação às discussões recentes da profissão estão relacionadas com: a precariedade do ensino, precariedade do trabalho docente, com a formação profissional dos avanços nos cursos na modalidade de Ensino à Distância que acaba precarizando a oferta dos cursos na modalidade presencial, tendo em vista o baixo custo dos cursos EAD e os altíssimos custos da modalidade presencial.

Sim. O debate referente à precariedade do ensino, principalmente, do Ensino à Distância, do pouco investimento de profissionais em capacitação devido aos baixos salários e aos desafios enfrentados pela categoria frente à barbárie do Capital. (D4 e SA3).

Sim. Acredito que temos enfrentado muitas dificuldades para efetivar a formação acadêmico-profissional com a qualidade necessária e acredito que muitas razões podem ser apontadas como contribuintes neste contexto. Por exemplo, nossos alunos, em sua grande maioria, são trabalhadores e, portanto, não dispõem de muito tempo para se dedicar aos estudos, bem como, não têm o tempo necessário para

participar de pesquisas e projetos de extensão. Além disso, temos vivenciado o avanço dos cursos na modalidade de Ensino à Distância que acaba precarizando a oferta dos cursos na modalidade presencial, tendo em vista o baixo custo dos cursos EAD e os altíssimos custos da modalidade presencial. Também percebemos a precarização das condições de trabalho do docente, que na maioria das vezes, não pode dedicar-se exclusivamente à prática docente, devido às necessidades econômicas (D3; C1).

Em relação à resposta das supervisoras de campo sobre as discussões acerca da formação profissional, cinco acompanham as discussões, três vagamente e três não acompanham. Sobre a PNE (Política Nacional de Estágio), oito conhecem a política e duas não têm conhecimento. Em relação aos estagiários, uma aluna não respondeu, a outra confundiu a PNE com a Política Nacional de Educação. A maioria dos estudantes sabe o que é a PNE, conforme demonstra as respostas abaixo:

Sim eu conheço. Até então uma das nossas professoras focou nas aulas dela. A PNE é um instrumento político pedagógico que orienta os estágios supervisionados e o curso de serviço social. Está na luta para um ensino de qualidade. PNE apresenta minuciosa a concepção de estágio que já está presente nas diretrizes curriculares (E2).

Sim. Conheço a PNE, tem a possibilidade de fazer a correlação entre teoria e prática, para sermos profissionais ativos e propositivos. [...] importante porque explica a atuação do estagiário, possibilita esclarecer as dúvidas de qual é o papel do estagiário, importância do estágio para a formação. (E13).

Na análise das pastas de estágio da IES, também foi possível verificar que a maioria dos estagiários cita a PNE em suas pastas como referência. Alguns falam de suas atribuições e papel no estágio de acordo com o que é recomendado pela política, e os estagiários fizeram uma atividade didática sobre a PNE em supervisão acadêmica.

A PNE foi elaborada coletivamente, com o objetivo de apresentar diretrizes que visem garantir uma formação e estágio de qualidade, surgiu logo após a Lei Federal

n. 11.788⁸⁶ e da Resolução 533 de 2008⁸⁷, responsáveis pela regulamentação do estágio supervisionado em Serviço Social. Conforme lembrado nos dizeres da docente e supervisora acadêmica:

Considero que graças a PNE, aprovada em 2009, foi possível um grande avanço no processo de ensino aprendizagem. Percebeu-se que graças a, regulamentação das diretrizes gerais para o estágio, em conformidade com as diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996, ficou mais claro e organizado o processo de estágio supervisionado no Serviço Social. A Lei nº11.788/2008 (Lei do Estágio) impôs respeito e legitimidade ao estágio, o que outrora era realizado de “qualquer” maneira. A PNE veio reafirmar a seriedade dessa etapa na formação profissional ao destacar a Lei nº11.788/2008 e a Resolução CFESS nº 533/2008 na composição de exigências para a realização do estágio. De fato, a PNE foi o “divisor de águas” na trajetória histórica da formação da profissão de Serviço Social (D4 e SA3).

Os cursos à distância encontram dificuldades profundas para implementar o estágio com qualidade, de acordo com o que recomenda o documento da PNE. Os cursos presenciais, ofertados nas esferas públicas e privadas, também têm sido instigados a reverem seus procedimentos.

Sabemos que entre a normatização e a realidade dos estágios ainda há uma grande distância, mas a PNE representou um passo e um instrumento importante para todos os sujeitos envolvidos no processo de estágio.

Penso que pouco foi realizado para efetivar uma política de educação de qualidade. Muito há de ser feito. Em relação ao curso de Serviço Social, por exemplo, adequações deveriam ter sido realizadas para alinhar as novas demandas e desafios presentes na atualidade e a atuação profissional (Resposta da SA1; D1).

O conhecimento sobre a PNE e o debate sobre a formação profissional devem chegar, como vimos, a todos os supervisores de campo e também a todos os sujeitos

⁸⁶ A Lei Federal n. 11.788 de 2008, dispõe sobre o estágio de estudantes de maneira geral, para todos os cursos superiores, fala das obrigações das instituições de ensino superior, das organizações que concedem estágio, da carga horária semanal dos estágios, das fiscalizações e de outras disposições gerais (BRASIL, 2008).

⁸⁷ A Resolução 533 de 2008, regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social, estabelece critérios para a relação entre unidade acadêmica e instituição pública ou privada que recebe o estudante e outras disposições sobre critérios de como deve ser a supervisão acadêmica e de campo (CFESS, 2008).

envolvidos na supervisão de estágio. A pesquisa realizada por Giaqueto (2013) também corrobora com essas recomendações.

Desse modo, reforça-se o pressuposto que o conhecimento deve ser compreendido nas dimensões coletiva, individual e crítico-reflexiva. 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 (LEWGOY, 2009).

Entende-se que os distintos ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada supervisor, estudante e professor imprimem ao cotidiano acadêmico a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e ampliação das capacidades individuais.

Além disso, a formação profissional é aqui compreendida 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 e durante a carreira profissional.

Alguns estudantes da IES responderam que os estágios foram fundamentais para o processo de formação, que se consideram satisfeitos e que tiveram a oportunidade de vivenciar as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Os supervisores e docentes corroboram com a opinião dos estudantes.

[...] nos momentos de supervisão é possível refletir sobre tais dimensões a partir das experiências trazidas, relatadas e compartilhadas pelos estagiários. Nos exemplos de casos de conduta do profissional em campo, permitindo reflexões sobre o campo teórico-metodológico, em relação aos procedimentos adotados para a resolução de situações, bem como a postura profissional, se pautada ou não nos compromissos éticos e políticos da profissão. Discussões e reflexões riquíssimas de conteúdos e vivências (resposta da SA 1 e D1).

A reflexão ética permite que o aluno identifique o compromisso no seu saber-fazer profissional e revela, também, a supervisão como espaço potencializador de reflexão na formação profissional, em virtude da relação que o estagiário estabelece de forma sistemática com os usuários nesse período.

Logo, o conteúdo respondido nos questionários apontam que ocorre na supervisão de estágio a vivência das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Por meio do exercício profissional dessas dimensões, o assistente social supervisor desenvolve um trabalho eminentemente educativo. Porém, as articulações entre essas dimensões dependem de cada campo, de cada estagiário, de cada supervisor, das articulações com a faculdade e das possíveis relações entre todos estes sujeitos, conforme aponta estudos de Giaqueto (2013).

Por meio da supervisão, o supervisor de campo também reflete sobre sua atuação, sobre o serviço ofertado.

A supervisão de estágio é importante também para o aperfeiçoamento do supervisor que, ao orientar o estagiário, reflete sobre a atuação do assistente social naquela instituição, buscando qualificar a prática profissional [...]. Outro ponto positivo está na reflexão que é proposta no momento do estágio que pode ser usada para avaliação do serviço oferecido e capacidade de atendimento da demanda existente. Também é importante ressaltar que o interesse do aluno é fator facilitador e um estímulo ao profissional no desempenho desta função, uma vez que, assim, o estagiário direciona para ter suas dúvidas sanadas (resposta- SC4).

O grande desafio que se vive na supervisão segundo Lewgoy (2009) é desenvolver a capacidade de decifrar a realidade e construir propostas do 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 ético-políticos.

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. De acordo com Lewgoy (2009) a supervisão de estágio é ratificada por docentes e assistentes sociais supervisores, ao pressuporem que o debate sobre a questão da supervisão implica romper com a visão endógena de percebê-la tão somente como método de ensino.

O conteúdo das respostas apontaram que na opinião dos estudantes-estagiários o relacionamento deles com os professores e supervisores são bons, mas há pouco diálogo entre universidade e campo de estágio, ficando a comunicação restrita ao quesito documental, isto é, burocrático. Dois estudantes que fizeram

estágio na coordenação de estágio da IES Privada, por sua vez, expressaram que a faculdade estava disponível, com diálogo aberto para fazer uma ponte entre IES e campo de estágio.

Os questionários apontaram que seis supervisores de campo acreditam que há diálogo entre Universidade e campos de estágio, mas segundo uma delas, “não há aproximação do supervisor de campo com o universo acadêmico” (resposta do SC 7).

Foi visto no conteúdo respondido que o diálogo entre a Universidade e os campos de estágios existe, mas, em algumas vezes não ocorre de forma direta, sendo o estagiário, o mediador desta relação. Uma supervisora de campo (SC4) sugeriu em seu conteúdo respondido que a Universidade e os campos de estágio precisam aumentar espaços de comunicação.

[...] por exemplo, se ao longo dos semestres fossem desenvolvidas atividades em conjunto entre supervisor acadêmico, estagiário e supervisor de campo, o diálogo entre o campo de estágio e universidade melhoraria significativamente (SC4).

Nos anos de 2016 e 2017 foram realizados dois eventos de Estágio Supervisionado na Universidade, sendo convidados todos os supervisores, professores, ex-estudantes e comunidade. Estes eventos contaram com a participação de alguns supervisores acadêmicos, de campo, estudantes e egressos, o que possibilitou contato com vários campos de estágio, de várias áreas. Os resultados mostraram que no ano de 2016, foi realizada visita institucional pela supervisora acadêmica e coordenadora de curso em alguns campos de estágio, para conhecer o local de trabalho dos supervisores.

Todavia, os resultados apontaram também, que no ano de 2018 e 2019 observou-se que a carga horária da atual supervisora acadêmica foi reduzida para a metade, impossibilitando de desenvolver algumas atividades, houveram mudanças na coordenação do curso e redução do número de estudantes e docentes. Mesmo assim, são realizados contatos por telefone com os supervisores de campo para verificar possibilidades de abertura e continuidade de oferecimentos de estágio; ocorre preenchimento nas documentações de estágio, plano de estágio, pasta de estágio, carta e termo de compromisso, em conjunto por estudantes e supervisores. Em todo o semestre letivo há, ainda, envio de informações ao CFESS e CRESS-MG com dados dos campos de estágio, supervisores e estagiários.

O conteúdo respondido pela docente e coordenadora do curso, mostra que o estágio

é uma das etapas mais importantes e constitutivas da formação e do exercício profissional e que ao atuar, embasado no projeto ético-político, quaisquer que sejam as dúvidas ou entraves poderão ser dissolvidas (resposta da D3).

Tal sugestão da respondente tende a fortalecer a relação e momentos de encontro entre Universidade e campos de estágio, da relação teoria com a prática, tendo como norte o projeto ético-político da profissão e o Código de Ética do Assistente Social.

Algumas iniciativas caminham na direção do fortalecimento dos princípios do código de ética, como o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com as supervisões de estágio. Assistentes sociais ocupam posições estratégicas na gestão de políticas sociais, supervisionando estagiários e possibilitando a troca de saberes e aprendizado dos estudantes.

A supervisão de estágio, referendada pelas Diretrizes Curriculares (1996), na efetivação da competência profissional, pressupõe um conjunto de conhecimentos, posturas, habilidades e a conexão entre instituições, a inter-relação entre as disciplinas e a interlocução com as outras áreas e outros saberes.

Neste aspecto, foi verificado na pesquisa que há uma articulação entre a supervisão de estágio e as disciplinas ofertadas no curso da Universidade, conforme observado no Projeto Pedagógico do Curso - PPC do curso de Serviço Social.

O processo de supervisão 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, que pode ser feita neste contexto é: até que ponto a supervisão de estágio, ao realizar, juntamente com as demais disciplinas, a articulação entre formação e exercício profissional, efetiva a tarefa de decifrar reciprocamente o significado sócio-histórico 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, nas relações sociais e produtivas [...]”? (KUNZER, 1998, p. 57).

Diante disso é importante fazer uma análise de que o Serviço Social busca estabelecer na relação entre profissão e realidade para entendimento dos fenômenos nos quais intervém. O conhecimento dos processos contemporâneos, um dos objetivos da supervisão, terá caráter prático, que confere concretude ao processo de ensino-aprendizagem pela relação entre pensamento e realidade. Nesse sentido, segundo Lewgoy (2009) o espaço da supervisão é significativo por não permanecer no plano discursivo, incompatível com a dimensão interventiva da profissão.

Ainda segundo a autora há a necessidade de que as universidades estejam preocupadas em dar respostas aos desafios e impasses dessa nova ordem, formando um novo perfil de profissional, com posicionamento político, prontidão participativa e capacidade de se relacionar com o mercado de forma competente crítica e criativa. Isso se faz reformulando currículos, criando novos cursos, qualificando os estágios, como um dos instrumentos de relação universidade-sociedade.

Mas para isso é preciso também que o Estado se responsabilize e assuma o compromisso de investir na educação; todavia temos visto acontecer o contrário, ou seja, o governo está bloqueando e cortando recursos das Universidades e da Educação como um todo. É preciso ter resistência e manifestar-se em defesa do direito à educação. Infelizmente a educação está sendo política de governo e não de Estado.

Em maio de 2019 tivemos alguns movimentos e greves nacionais, com participação da ABEPSS, das Universidades Públicas, da categoria profissional, da classe trabalhadora e movimentos que se reuniram, foram às ruas por meio de manifestações, para mostrarem que são contra os cortes na educação e afirmarem a defesa pela Educação Pública, gratuita, laica, democrática e socialmente referenciada.

[...] ressaltamos que muito mais do que um vínculo orgânico une os segmentos constitutivos do processo ensino/aprendizagem. Professores, supervisores, alunos e organizações representativas da categoria profissional unidos pela cumplicidade de um projeto pedagógico que tem, como pano de fundo, a construção de um novo saber/fazer profissional e de uma nova sociedade fundada no trabalho, mais democrática, mais justa e mais solidária (GOUVEIA, 2008, p. 72)

Lembrando que a educação, conforme o pensamento gramsciano, pode vincular-se ao processo contra a exploração do trabalhador, investindo na construção

de uma cultura política contra hegemônica, capaz de se caracterizar como um caminho de resistência à degradação da sociabilidade humana, imposta pelas leis do capitalismo, contribuindo na produção e difusão do conhecimento crítico sobre a realidade social. A educação é um processo formativo, que é realizado ao longo da vida, que nos orienta, que possibilita uma formação crítica, através da qual é possível universalizar conhecimentos adquiridos, que influencia no modo de pensar e sentir das pessoas.

Neste sentido, as reflexões apresentadas perpassam pelo sentido de que a educação pensada aqui ocorre na sala de aula, mas também em outros espaços fora dos muros escolares, dos extramuros universitários. Ela deve ser pensada e assumida por todos os membros da comunidade, buscando a construção de uma sociedade mais humana.

Uma outra educação que só se tornará viável em larga escala quando a experiência cotidiana de cada comunidade ou de cada grupo social – em seu trabalho, seu lazer, sua relação com o meio ambiente, com os outros – se transformar em fonte de desafio, de questionamento, de criatividade, de participação e portanto, de conhecimento. Uma outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros da comunidade e ligada a todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros (OLIVEIRA; ELIAS, 2005, p. 11).

Ensinar implica mostrar as perspectivas discordantes da realidade, desvelar sinais da grandeza do passado e seus significados em contexto histórico. Os olhos se iluminam quando o aluno consegue perceber a realidade de modo dialético. Em outras palavras, parafraseando Gramsci:

Assim também é o professor, aquele que toma pelo braço e guia; com ela a palavra não é mais elemento gramatical a dividir em regras, mas um som, uma nota musical, poesia que estimula nossa capacidade criativa, desperta ecos distantes do passado revigorando o presente (GRAMSCI, 1975, p. 10-12 apud SCHLESENER, 2016, p. 177).

Aqui está o grande desafio, ditado por Gramsci, que é oferecer uma educação que propicie a construção de um corpo social autocrítico capaz de se autorregular e

prover suas próprias necessidades em prol, não apenas de uns poucos, mas de toda a sociedade.

Para tanto, precisamos questionar os objetivos das políticas públicas, como a política de educação, que retrata projetos de governo; precisamos questionar os instrumentos, tais como currículos, material didático, planos de ensino, métodos de ensino, fragmentação de conhecimento; que implicam na qualidade do ensino, na formação e exercício profissional. É preciso utilizar desses instrumentos da melhor maneira para que as classes populares consigam, por meio deles, acessar o conhecimento para a sua emancipação.

Todavia, segundo Schlesener (2016) essa é uma tarefa que precisa ser enfrentada, em algum momento, tendo como pressuposto a compreensão do todo para manter as possibilidades de uma crítica.

Assim, afirmamos que é preciso manifestar-se em defesa da Educação, como direito, de um projeto pedagógico que priorize uma sociedade mais democrática e justa. É preciso estar na resistência tomando posição, como trabalhadoras e trabalhadores que somos, frente aos retrocessos que hoje se colocam nas relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta profissão encanta, sensibiliza,
 encoraja e ressignifica o sentido da práxis.
 [...] podemos dizer
 que nada foi em vão,
 valeu cada conquista,
 todos os encontros, cada reunião,
 todos os debates que travamos dia-a-dia
 em busca de compreender tantos “Brasis”,
 tantos mundos, tanta gente...
 E não esquecemos nunca,
 como Neruda nos ensina: da nossa poesia,
 da nossa bandeira, do nosso porvir
 (70 anos de luta – Andréa Lima- PNE, 2010)

A supervisão de estágio é fundamental na formação do Assistente Social, faz parte do processo de ensino-aprendizagem, trata-se de um espaço educativo que congrega as experiências dos estudantes - estagiários e as questões institucionais, além do fazer e dos saberes dos supervisores. Esse momento oportuniza o ensino, a formação profissional, a vivência da práxis, das dimensões teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa.

O processo formativo, ao interpretar a realidade, constitui-se em fundamento para sua transformação em práxis; é entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática – é prática eivada de teoria (MARX; ENGELS, 1993).

No bojo desses pontos, o papel e a função pedagógica dos supervisores e dos docentes no processo de formação, são importantes para qualificar o estudante, de tal modo que a relação entre essas partes ajude o estagiário a construir sua identidade profissional e definir repertórios para a atuação. Lembrando que a função pedagógica está relacionada à maneira de agir e pensar dos sujeitos nos processos da prática e nos vínculos que se estabelecem com as classes sociais. Essa função pedagógica na supervisão de estágio se desenvolve no marco das práticas educativas.

Sob essa perspectiva, foi proposto nesta tese responder: quais as tendências pedagógicas concebidas no processo das supervisões de estágio na compreensão dos supervisores de campo, supervisores acadêmicos, docentes e estagiários do Curso de Serviço Social da Universidade Privada de Minas Gerais?

Para isso, buscou-se analisar as tendências pedagógicas presentes no processo de supervisão de estágio mediante a compreensão dos supervisores de campo, supervisores acadêmicos, docentes e estagiários do curso de Serviço Social da Universidade. Verificando se os sujeitos envolvidos no processo de supervisão de estágio tendem a produzir em seu ambiente profissional uma função educadora na tendência “emancipatória”, e/ou na tendência “neoconservadora”.

Antes de tecer as considerações finais sobre tais análises é importante apontar o perfil destes sujeitos respondentes da pesquisa. Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes-estagiários é do sexo feminino, solteiros, moram com pais ou parentes, alguns precisam de ajuda familiar e/ou de outras pessoas, e alguns contribuem para o sustento da família ou é o principal responsável pelo sustento. Todos os estudantes possuem bolsas estudantis, parcial ou total, as bolsas são fundamentais para entrada, permanência e conclusão do ensino superior.

Já os docentes, são em maior parte do sexo feminino, possuem comprovada experiência na área do Serviço Social e na docência. As supervisoras de campo, são do sexo feminino, quase todas formaram em IES de Minas Gerais em Universidades, Faculdades e/ou Centro de Ensino Superior, na modalidade do ensino presencial. Atuam em órgãos do poder público e em organizações não governamentais, localizados em Minas Gerais, em cidades próximas a Universidade.

Foi verificado que a concepção a respeito do estágio supervisionado na trajetória do curso de serviço social expressa na documentação interna da Universidade teve e apresenta processos dinâmicos e em transformação.

Observou-se que no decorrer dos anos houveram mudanças na carga horária dos estágios, nas documentações internas, como planos, pasta de estágio, elaboração de PPCs do curso, regulamentos de estágio, sendo atualizados e seguindo critérios para atender as legislações federais. Todavia, o PPC do curso em vigência deve ser atualizado, seu conteúdo e referências bibliográficas, a fim de possibilitar o pleno desenvolvimento do perfil do egresso e para o cumprimento dos objetivos propostos e desenvolvimento das habilidades e competências desejáveis no curso de Serviço Social da Universidade.

Foi observado que a Universidade possui convênio com várias instituições. A maioria dos estágios é realizada em Prefeituras Municipais da região na política de assistência social e saúde, em Secretarias Municipais, CRAS, CREAS, Policlínicas,

Hospitais, CAPS, Organizações Não Governamentais (tais como APAE e outras), algumas organizações da educação (exemplo: Colégio Educacional, a própria Universidade e outras). Todos os campos de estágio possuem supervisor de campo, ou seja, Assistente Social contratado pela Instituição de estágio.

Em relação à compreensão dos sujeitos a respeito da dimensão educativa desenvolvida na supervisão de estágio da IES, observou-se que os supervisores se consideram como educadores, mediadores de conhecimentos teórico-práticos. Mas alguns assistentes sociais tendem a não possuir perfil para serem supervisores, pois não compreendem o que é um processo educativo, a esse respeito foi verificado na pesquisa alguns apontamos sobre a não aceitação de algumas instituições em terem estagiários.

A maioria dos alunos entende o papel dos supervisores de campo e supervisores acadêmicos, tanto no ensinamento da teoria quanto da prática. Tende a ocorrer uma visão confusa por parte de poucos estudantes, de que a Universidade é responsável pela teoria e o campo de estágio pela prática. Como se a teoria e prática pudessem ser dissociados. Foi observado na resposta de um estudante, a não valorização do momento da supervisão do estágio, por outro lado a maioria dos estudantes compreende a importância do estágio, da supervisão de estágio.

Os sujeitos deste processo de supervisão de estágio entendem que há construção do conhecimento, compreendido como um processo didático-pedagógico, no qual é aprendido pelo estagiário o fazer profissional, a interpretação da realidade, ocorre a vivência da práxis profissional. O conteúdo que é ensinado e a metodologia trabalhada na prática educativa das supervisões de estágio estão relacionadas à utilização de instrumentos como avaliações, planejamento do estágio. As supervisões de campo são na maioria das vezes individuais, mas alguns estagiários tiveram a oportunidade de compartilhar experiências com outros estagiários e profissionais de outras áreas, no trabalho interdisciplinar. As supervisões acadêmicas são em maior número coletivas, em grupos, nas quais há troca de saberes entre os estagiários, momentos de diálogo sobre a realidade e o fazer profissional vivenciados no campo de estágio.

Assim, a supervisão de estágio é de fundamental importância, apresenta potencialidades para o ensino-aprendizagem dos estudantes-estagiários, também estimula a definição de posturas e a construção da identidade profissional – seja de

estudantes, seja de supervisores – alicerçada na formação teórica, técnica, prática, política e ética. Os intelectuais, supervisores assistentes sociais, estabelecem uma relação orgânica com esses estagiários.

Assim, como educador, o supervisor partilha com o estagiário a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem, motivando e facilitando esse ensino. O papel de educador é o primordial e o mais significativo do supervisor, no desempenho de sua ação supervisora.

O supervisor tem o papel de transmissor de conhecimentos-experiências, do saber teórico-prático e de informações. Este tem também o papel de promover a aprendizagem do discente. Privilegia-se a cooperação, a confiança, a compreensão, o respeito à autonomia do discente. O supervisor ainda tem o papel de autoridade e avaliador. Como autoridade deve exercer esse papel enquanto agente coordenador democrático do processo de ensino-aprendizagem, cabendo-lhe direcionar a supervisão e ação. Por fim, o papel de avaliador acompanha o supervisor desde os primórdios da execução da ação supervisora em Serviço Social. Hoje o foco deste papel deve se dar em um processo contínuo, enquanto supervisor e estagiário confrontam os objetivos do estágio, desenvolvendo a criticidade, autoanálise, ocorre um *feedback*, avalia-se os resultados práticos vivenciados. (BURIOLLA, 2011).

Cabe ainda ao supervisor, através do processo de diálogo, reflexão, ação, crítica, trabalhar junto com o estagiário suas inseguranças e suas concepções, para que este encontre sua própria identidade profissional.

O educando, no estágio, vivencia a práxis profissional, aprende a definir e utilizar o instrumental, a interagir numa rede profissional e institucional, em situações concretas e desafiadoras.

Assim, a supervisão direta do estágio é fundamental, a primeira experiência profissional do estagiário na área. Quando os discentes iniciam o estágio eles sentem-se inseguros, repletos de dúvidas, entretanto, com decorrer do processo de estágio, as dificuldades podem ser sanadas e a construção da identidade profissional será possível através do acompanhamento e diálogo na relação supervisor-estagiário, diálogo esse que permita a construção de novos conhecimentos de forma conjunta.

É através do estágio que o estudante adquire postura crítica diante do enfrentamento das diversas expressões da questão social, além de apreender os instrumentos da profissão, vivencia o cotidiano profissional, exercita a construção do

conhecimento e contribui na construção da própria profissão, a partir da aproximação com o mundo do trabalho, possibilitando-o conhecer mais de perto os papéis, as atitudes profissionais e a realidade específica da profissão, bem como, proporcionando o contato com outros profissionais.

Constatou-se que os Assistentes Sociais supervisores de campo, supervisores acadêmicos e estagiários percebem a dimensão educativa da prática profissional nas supervisões de estágio.

Foi verificado que a supervisão em Serviço Social apresentou uma evolução, hoje restrita a um número reduzido de profissionais e, ainda, contendo muitos resquícios do passado, pois envolve um processo social diante de uma realidade multifacetária e contraditória imposta pela relação capital trabalho.

Posto isto, as tendências pedagógicas que estão presentes na supervisão de estágio estão relacionadas às práticas “emancipatórias” com as características informativa, reflexiva, participativa e organizativa que tendem a contribuir para uma formação e exercício profissional de qualidade, bem como voltado para alcançar os direitos humanos e participação dos usuários, com o objetivo de termos uma sociedade mais justa e igualitária.

Há contradições expressas pela tendência do “neoconservadorismo” que aparecem no interior e exterior da profissão e da supervisão, por meio de predisposições realizadas com base no senso comum, na focalização e seletividade nas políticas sociais; por meio do assistencialismo caritativo (da volta do primeiro damismo); pelo caráter punitivo, de responsabilização e culpabilização dos sujeitos presentes na nossa conjuntura política e social.

A discussão sobre as tendências “neoconservadoras” não teve a intenção de julgar condutas profissionais, mas problematizar e buscar reflexões sobre as ideologias dominantes presentes nas políticas sociais, na intensa influência do sistema capitalista que reverbera e afeta o fazer profissional.

Neste contexto, é preciso um profissional com largo conhecimento cultural e político, vigilante no tempo histórico, atento para decifrar o que ainda não foi dito, atento ao ordenamento das formas de dominação do poder, buscando esclarecimento das tendências do movimento da realidade social, interpretando suas manifestações sobre as quais incide a ação profissional. De um lado, existe um projeto ético-político

que defende os direitos das classes subalternas e de outro, têm-se um projeto de sociedade neoconservador, neoliberal.

É importante uma constante atitude crítica, reflexiva, consciente para o enfrentamento desse neoconservadorismo, de seus valores e expressões e estar em vigília, autocrítica e resistência em prol dos direitos humanos e da emancipação.

Os resultados apontaram também uma tendência pedagógica na perspectiva da “resistência”. A “resistência” aqui é entendida como mecanismo de luta pela conquista dos direitos humanos e compreendida como a ação resultante da necessidade de um processo contínuo de construção de espaços que permitam à sociedade lutar por um maior acesso a direitos básicos, que lhes proporcionem uma vida digna. Assim, no trabalho profissional é preciso apoiar as resistências cotidianas das classes subalternas e suas lutas em nossa sociedade.

Verificou-se, ainda, que a supervisão de estágio, articulada ao exercício e formação profissional, possui desafios relacionados: ao ingresso, permanência e conclusão do curso por parte dos estudantes; nas supervisões de campo relacionadas aos limites institucionais, precarização de trabalho, limites de recursos financeiros para atendimentos básicos; na concepção dicotômica entre teoria e prática; nas descontinuidades dos estágios, o que gera dificuldades na supervisão do aluno; no ativismo como realidade presente nos campos de estágio, reduzindo, por vezes, o estágio a mero momento de execução de tarefas, destituído de componentes teórico-investigativos, em que a questão da instrumentalidade parece divorciada do aspecto teórico-metodológico do Serviço Social; na precarização das condições do estudo, certo distanciamento entre Unidade de Ensino e Instituições e campos de estágio; falta de atualização teórico-metodológica dos profissionais supervisores de campo.

As supervisoras de campo ressaltam a supervisão acadêmica como um desafio e também uma perspectiva de melhorar muitas das dificuldades vivenciadas. Considerando o que foi abordado, o estudante deve ser capacitado para o enfrentamento dos desafios do exercício profissional na condição de estagiário que vai sendo articulada na concretude do estágio, à medida que ocorre a compreensão da unidade entre teoria e realidade.

Compreender os novos desafios requer análise 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; 2004).

O ideário neoliberal gera desafios na operacionalização da supervisão de estágio, tendo em vista as condições de trabalho, as estruturas dos espaços sócio-ocupacionais, devido à precarização do trabalho, redução dos gastos públicos, focalização e seletividade dos serviços, práticas assistencialistas, privatização do espaço público que implica no esvaziamento das funções do Estado; instrumentalização e mercantilização da educação.

Diante disso, há a exigência de pensar o processo de supervisão articulado com as diretrizes curriculares e comprometido com uma postura profissional crítica, investigativa e ética. A precarização do ensino e as condições de trabalho do assistente social têm rebatimentos sobre todo o processo de formação profissional e mesmo assim, a supervisão de estágio ainda continua sendo um campo de possibilidades de aprendizagem mútua, construção conjunta de conhecimento e de resistência cotidiana aos desafios.

É importante uma crítica orientada por um pensamento de bases racionais e por valores universais, ainda que hoje isso signifique “remar contra a maré”. Em suma, reafirmamos a relevância de um posicionamento ético, a favor das classes subalternas, de investimento de políticas públicas, de garantia de direitos humanos, de uma ação política concreta vinculada um projeto emancipatório e aos valores do nosso Código de Ética (1993).

REFERÊNCIAS

ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. *In*: CFESS/ABEPSS. **Direitos Sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

ABREU, M. M. **Serviço social e organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

ALBURQUERQUE, V. Serviço Social e trabalho docente: precarização e intensificação nas instituições privadas de ensino. *In*: RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE, V. **A Nova Morfologia do Trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 279-292.

ALMEIDA, S. T. S. de. A importância do estágio supervisionado na formação profissional do Assistente social. *In*: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 3, 2013, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: Conselho Regional de Serviço Social, Belo Horizonte, 2013, p. 1-16.

ALMEIDA, C. C. A. ; CARVALHO, V. D. Human values and social assistance: a study of municipal council representatives. **Ram- Revista de Administração Mackenzie** (online), v. 18, p. 130-153, 2017.

ALVES, C. C. **Valores pessoais na atuação em conselhos municipais**: o caso dos CMAS de Minas Gerais. 2014. 104f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Sociedade), Universidade Federal de Alfenas, Varginha, 2014.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. da. Análise Qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão preto, 2, fev./jul., 1992.

AMICUCCI, Eliane Marques de Menezes. **Supervisão acadêmica de estágio em Serviço Social**: potencialidades para formação profissional. 2018. 280 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. (Mundo do Trabalho)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL - ABEPSS. Formação do assistente social no Brasil e a consolidação do projeto ético-político. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 79, ano XXV, 2004, p. 73-81.

_____. **Estatuto da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**- ABEPSS, dez. 2008. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/files/estatuto.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2014.

_____. Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social (ABEPSS). *In*: CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS- CRESS. **Contribuições para o exercício profissional de assistência social**: coletânea de leis. Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais. Belo Horizonte: CRESS, 2013.

_____. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, ABEPSS, 2010.

_____. **Resolução n. 15 de 13 de março de 2002**. Diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social. Mar. 2002. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311141012990370.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares da ABEPSS 1999**. 1999. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

_____. **Diretrizes Gerais Para O Curso De Serviço Social** (Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996.). Rio de Janeiro, nov. 1996. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acesso em: 1 jun. 2019.

_____. A implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social. **Revista Temporalis**, n. 14, 2007.

_____. **Não ao corte de verbas na educação**. Nota da ABEPSS sobre cortes 15 de maio de 2019. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/noticias/nao-ao-corte-de-verbas-316>. Acesso em: 16 jul. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL -ABESS; CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL - CEDEPSS. As entidades do Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. Proposta básica para o Projeto de Formação Profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 50, 1996.

_____. Proposta básica para o projeto de formação profissional. Novos subsídios para o debate. **Cadernos Abess**, São Paulo, n. 7, p. 15-58, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL – ABEPSS; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL –CFESS. As entidades do Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 108, p. 785-802, out./dez. 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS –ANPG. **Fora Weintraub! Não aos cortes de bolsas!**, Nota da ANPG, site ANPG, jun. 2019. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/05/06/2019/fora-weintraub-nao-aos-cortes-de-bolsas/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

ASSUNÇÃO, H. B.; PEDROSA, W. C. O trabalho socioeducativo no processo de emancipação social. In: GIAQUETO, A. (Org.). **A Dimensão Educativa no Trabalho Social**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. Cap.6, p. 99-126.

BARROCO, M. L. S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015.

_____. Lukács e a crítica do irracionalismo; elementos para uma reflexão sobre a barbárie contemporânea. In: DEL ROIO (Org.). **Gyorgy Lukács e a emancipação humana**. São Paulo: Boitempo; Marília: Editora Oficina Universitária, 2013.

_____. **Ética: Fundamentos sócio-históricos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARROCO, Maria Lucia Silva; TERRA, Silvia Helena. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. 1 ed, São Paulo: Cortez, 2012.

BEHRING, Elaine Roseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. (Orgs.) **Desigualdade e a Questão Social**. 3 ed. ver. E ampliada, 1. Reimpr. São Paulo: EDUC, 2010.

BONETTI, D. A. et al. **Serviço Social e Ética**. São Paulo: Cortez/CFESS, 1996.

BOSCHETTI, I. Seguridade Social e projeto ético-político do Serviço Social que direitos para qual cidadania? **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 79, Ano XXV, p. 108-132, 2004.

BRASIL. Lei Nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 8 jul. 1993.

BRASIL. Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Padrões de Qualidade Para Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação em Serviço Social**. São Paulo, ago. 1997 Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_padraodequalidade.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 2**, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, jun.

2007. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_resolucao02.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Código de ética do assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10 ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 3 jun. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Capacita SUAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria Especial do Desenvolvimento Social, jun. 2015. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/gestao-do-suas/gestao-do-trabalho-1/capacitasuas>. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas do INEP/MEC (2017)**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Ofício nº 245/2018-GAB/PR/CAPES, Nota do Conselho Superior da Capes ao Ministro do MEC**. Brasília, 01 ago. 2018. Disponível em: <https://sei.capes.gov.br/sei/>. Acesso em: 5 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016. Institui o Programa Criança Feliz. **Diário Oficial da União**, 6 out. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8869-5-outubro-2016-783706-publicacaooriginal-151185-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRAZ, M. Notas sobre o projeto ético-político. *In*: CRESS. **Assistente Social: Ética e Direitos**, ed. (rev. e ampl.). Rio de Janeiro: CRESS, 1996. (Coletânea de leis e resoluções).

BUENO, F. de B. O Trabalho socioeducativo desenvolvido no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. *In*: GIAQUETO, A. (Org.). **A Dimensão Educativa no Trabalho Social**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. Cap. 3, p. 49-65.

BURIOLLA, M. A. F. **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPUTI, L. **Supervisão de estágio em Serviço Social: tempos de mundialização do capital** - desafios cotidianos e (re)significados. 2014. 225 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2014.

CARDOSO, F. G.; MACIEL, M. Mobilização social e práticas educativas. In: **Capacitação em Serviço Social e política social: o trabalho do assistente social e as políticas sociais**. mod. 4. Brasília, DF: Ed. UnB, 2000. p. 141-149.

CARDOSO, M. L. Avaliação da universidade: Legitimação e Lógica Mercantil. **Temporalis**, Brasília, ano 2, 2001.

CAMARGO, Marcio Lima. Trabalho enquanto categoria fundante na existência humana e atual fase de reestruturação produtiva do Capital. In: SEMINÁRIO DE CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS, 1, 2012, Teófilo Otoni. **Anais [...]** Teófilo Otoni: UFVJM, 2012, p. 1-15.

CARLI, R. **Fenomenologia e Questão Social: limites de uma filosofia**. São Paulo: Papel Social, 2013.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, A. F. L. de; GIAQUETO, A.; MATTOS, B. N. O processo de supervisão de Campo no estágio Supervisionado em Serviço Social. In: **Na vanguarda do conhecimento: diálogos e debates**. Franca: Facef, 2013, p. 97-117.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 295-316.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Col. Primeiros Passos.)

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Instrumentos para a fiscalização do exercício profissional do assistente social**. Brasília, 2007.

_____. Resolução 533 de 29 de setembro 2008. **Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social**. CFESS, 2008.

_____. **Conjunto CFESS-CRESS lança novo sistema de credenciamento dos campos de estágio**. Ferramenta possibilitará melhorias na fiscalização profissional. Brasília, out. 2013. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1018>. Acesso em: 16 jun. 2019.

_____. **Nota Pública: Por que dizer não ao Programa Criança Feliz**. Brasília, DF, 7 mar. 2017. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/2017-NotaPublicaCFESS-NaoAoProgramaCriancaFeliz.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

CONSELHO REGIONAL DE SOCIAL DE MINAS GERAIS - CRESS-MG.
Contribuições para o exercício profissional de assistente social: coletânea de leis. Belo Horizonte: CRESS, 2013.

COUTINHO, C. N. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DEMO, P. Focalização" de políticas sociais: debate perdido, mais perdido que a "agenda perdida". Ser. **Serviço Social & Sociedade**, v. 24, n.76, p. 93-117, nov. 2003.

DIAS, D.; SÁ, M. J. O estatuto sociocultural familiar como vetor da decisão vocacional: promessas e (des)ilusões da entrada na educação superior. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 15, n. 1, p. 51-64, 2014.

Di PIETRO, M. S. Z. Democratização do estado social de direito. *In:* PEREZ, A. M. (coord). **Transformações do Estado:** Caráter de mudanças. Franca: UNESP-FHDSS, 1998.

DUARTE, J. M. G. F. Trabalho social com famílias no Serviço Social: determinações sócio-históricas na reconfiguração das políticas sociais contemporâneas. *In:* RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE, V. **A Nova Morfologia do Trabalho no Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2018. p. 203-221.

ELIAS, W. de F.; OLIVEIRA, C. A. H. da S. As diferentes configurações da dimensão socioeducativa do Serviço Social brasileiro na sua trajetória histórica profissional. **Serviço Social e Realidade**, v. 17, n. 2. Unesp, Franca, São Paulo, 2008.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL -ENESSO.
Estatuto da Enesso, 2004. Disponível em:
<<http://enesso.xpg.uol.com.br/enesso/estatuto.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

ESTEVÃO, A. M. R. **O que é Serviço Social.** 6 ed. v. 3, São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos)

FALEIROS, V. de P. **Estratégias em Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A política social do estado capitalista.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FOGARI, M. L. da. Serviço Social e ações socioeducativas: práticas emancipatórias para comunidades negras. *In:* GIAQUETO, A. (Org.). **A Dimensão Educativa no Trabalho Social.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015. cap. 8, p. 145-168.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS- FONAPRACE. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**, Brasília, 2011. Disponível em:
[http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=75:perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduacao-das-](http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=75:perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduacao-das)

universidades-federais- -brasileiras&catid=35:nacional&Itemid=58. Acesso em: 01 nov. 2018.

FREITAS, S. B. de. A importância do trabalho socioeducativo na prevenção/ressignificação da violência de gênero. *In: GIAQUETO, A. (Org.). A Dimensão Educativa no Trabalho Social*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. Cap. 7, p. 127-143.

FREITAS, T. P. de. O trabalho socioeducativo nas políticas de ações afirmativas. *In: GIAQUETO, A. (Org.). A Dimensão Educativa no Trabalho Social*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. cap. 5, p. 83-98.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**, 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIAQUETO, A. (Org.). **A Dimensão Educativa no Trabalho Social**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

_____. A dimensão educativa no estágio supervisionado em serviço social: a perspectiva do supervisor de campo. **Serv. Soc. & Saúde**, v. 12, n. 2 (16), jul./dez. 2013.

_____; LIGABUE, H. de P.; PROENÇA, J. de. Processos Emancipatórios e Práticas Educativas no Serviço Social. *In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, II SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS, I CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL*, 2015, Londrina. **Anais [....]** Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, Jun. 2015, p. 1-10.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, I. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOHN, M. G. M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **ECCOS Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2005.

GOMES, N. A.; DINIZ, C. A. S. Teoria e Prática no Serviço Social: uma reflexão sobre a identidade profissional do assistente social. *In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS*, 3, 2013, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: CRESS-MG, 2013.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do Cárcere**. 3 ed., v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do cárcere: os intelectuais**. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2

_____. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz. São Paulo: Martins, 1978.

GUIRALDELLI, R.; ALMEIDA, J. L. A construção dos fóruns de supervisão de estágio em Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 395-402, out./dez. 2016.

HELLER, A. **La teoría de las necesidades em Marx**. Barcelona: Edições 62, 1978.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológico**. 19. ed. São Paulo: Cortez; [Lima, Peru], CELATS, 2006.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do(a) assistente social. *In*: CFESS/ COFI/. **Atribuições privativas em questão**. Brasília: CFESS, 2002, p. 13-50.

_____. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 21 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

_____. **Serviço Social em tempo de capital e fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. PNAD, 2017. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 1 jun. 2019.

JACINTO, A. G. Trabalho socioeducativo no Serviço Social à luz de Gramsci: o intelectual orgânico. **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 77-85, jan./abr. 2017.

KOWALSKI, D. L. **A Dimensão Sócio educativa da Prática Profissional dos Assistentes Sociais do Município de Toledo**. 2008. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná –Toledo, 2008.

KUNZER, A. Z. **Ensino do 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1998.

LEITE, J. M. As Políticas Sociais Brasileiras em tempos neoliberais e as atuais tendências da política de educação superior e da assistência ao Estudante. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 12, 2013, Águas de Lindoia, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: CFESS, 2013.

LEWGOY, Alzira M. Batista. **Supervisão de estágio em serviço social**: desafios para a formação e exercício profissional. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, G. C. de. **A dimensão educativa do processo de participação popular na gestão pública local**. 2009. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

LUIZ, D. E. C. **Emancipação e Serviço Social**: a potencialidade da prática profissional. 2. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2013.

LUZ, L. A. da. **A Dimensão Educativa na prática profissional do Assistente Social no trabalho com Comunidades em Campinas - SP 2001 – 2004**. 2005. 182f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)- Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2005.

MACIEL, M.; CARDOSO, F. G. Metodologia do Serviço Social: a práxis como base conceitual. **Cadernos Abess**, São Paulo: Cortez, n. 3, 1989.

MACHADO, P. G. B., PORTO-MARTINS, P. C., AMORIN, C. Engajamento no trabalho entre profissionais da educação. **Revista Intersaberes**. v. 7, n. 13, p.193-14, 2012.

MARQUES, R. M. O Capitalismo financeiro e as políticas sociais: a nova faze da contemporaneidade. In: RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE, V. **A Nova Morfologia do Trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 108-149.

MARTINIANO, L. de A. Reflexões Sobre A Resolução Nº 533/08: Supervisão Direta De Estágio. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 21, n. 1, p. 41-58, 2012.

MARTINS, E. B. C. Prefácio. In: GIAQUETO, A. (Org.). **A Dimensão Educativa no Trabalho Social**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MARX, K. **O Capital**. Edição resumida por Julian Borchardt. 2 ed. Rio de Janeiro, Traduzido por Zahar Editores, 1969.

_____. **O capital**. v. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O Capital**: o processo de produção do capital. Livro 1, v. II, 9 ed. São Paulo: DIFEL, 1984. Tradução de Reginaldo Sant'Anna.

_____. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro 1, v. I, São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. III Manuscrito. Os Pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1991.

MARX, K; ENGELS, F. O. O Manifesto Comunista. *In*: _____ **cartas filosóficas e outros escritos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social**: Identidade e alienação. São Paulo: Cortez, 10 ed. 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, tradução Paolo Nosella, 2010. (Coleção Educadores).

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e Questão Social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2003.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, A. L. M. de. Direito social e o setor privado: o ensino superior no Brasil. **Brasil Debate**, 08 jul. 2015.

OLIVEIRA, C. A. H. da S.; ELIAS, W. de F. A dimensão socioeducativa do Serviço Social: elementos para análise. **Serviço Social e Realidade**, v. 14, n. 1. Unesp, Franca, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, J. B. A.; CASTRO, C. de M. (Org.). **Ensino fundamental e competitividade empresarial**: uma proposta para ação do governo. São Paulo: Instituto Heberly Levy, 1993.

OLIVEIRA, I. I. de M. C. e. Trabalho e formação profissional no Serviço Social: inquietações de uma professora de graduação. *In*: RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE, V. **A Nova Morfologia do Trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

PAULO NETTO, J. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. *In*: MOTA, A. E. *et al.* **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, OPAS, OMS, 2006.

_____. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente a crise contemporânea. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**, módulo 1, Brasília: UNB, 1999.

_____. Relendo a teoria marxista da história. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 4, 1997, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP - FE – HISTEDBR, 1997, p. 74-84.

_____; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, L. D. Expansão dos cursos públicos de Serviço Social entre os anos de 2003 e 2016: desafios para a formação profissional. **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 189-199, jan./abr. 2018.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e o papel do estado: no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p. 83-94, 1997.

PRATES, J. C. O planejamento da pesquisa. **Temporalis**, Porto Alegre, ABEPSS, n. 7, p. 123-143, 2003.

_____. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na perspectiva social: uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 111, n.1, p. 116-128, jan./jul. 2012.

PORTES, M. F.; TORRES, M. M. A dimensão educativa da supervisão de estágio: elementos para análise. *In*: CONGRESSO CATARINENSE DE ASSISTENTES SOCIAIS, 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, SC, ago. 2013. p. 1-10.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 215-253.

_____. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

RAICHELIS, R. **Intervenção profissional do Assistente social e as condições de trabalho no Suas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. *In:* RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE, V. **A Nova Morfologia do Trabalho no Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2018. p. 25-65.

RAMOS, M. A. et al. O estágio na formação profissional: o debate sobre os desafios e as formas de enfrentamento. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS), 9, 2004, Porto Alegre. **Anais[...].** Porto Alegre: PUCRS, 2004.

RAMOS, S. R. A. A prática na formação profissional em Serviço Social: tendências e dificuldades. **Temporalis.** Brasília: ABEPSS, n. 14, 2007.

RIOS, T. A. **Ética e competência.** Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2001, 86p.

RICHMOND, M. E. **O diagnóstico social.** Lisboa: Instituto Superior de Higiene Dr. Ricardo José, 1950.

_____. **Caso social individual.** Buenos Aires: Humanitas, 1977.

SCHLESENER, A. H. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

SIMIONATTO, I. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Classes subalternas, luta de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katál.,** Florianópolis, v. 12, n.1, p. 41-49, jan./jun. 2009.

SANTOS, C. M. dos. **Na prática a teoria é outra?** Rio de Janeiro: Lume Juris, 2011.

SILVA, A. A. da. A reforma da previdência: confisco para o trabalhador e 'tranquilidade' para o mercado. *In:* RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE, V. **A Nova Morfologia do Trabalho no Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2018. p. 245-262.

SILVA, A. D. PALTRONIERI, C. de F. O trabalho socioeducativo do assistente social enquanto um intelectual orgânico. *In:* GIAQUETO, A. (Org.). **A Dimensão Educativa no Trabalho Social.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015. cap. 4, p. 67-82.

SILVA, J. O. M. da et al. Engajamento entre Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde (Validação do Questionário Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) com Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde). **Rev. bras.**

educ. med. Brasília, v. 42, n. 2, p. 14-25, abr./jun 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022018000200015. Acesso em: 19 out. 2018.

SOUSA, R. M.; MARQUES, R. de C. A dimensão educativa da prática das assistentes sociais na residência em saúde da família em Sobral/ CE. **Sanare**, Sobral, v.10, n.1, p. 20-27, jan./jun. 2011.

SOUZA, I. de L. **Serviço Social na educação: saberes e competências necessárias no fazer profissional**. 2008. 249f. Tese (Doutorado em Serviço Social) Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Unijui, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

TRINDADE, J. D. de L. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels: emancipação política e emancipação humana**. São Paulo: Alfa-ômega, 2011.

VASCONCELOS, A. M. O trabalho do assistente social e o projeto hegemônico no debate profissional. In: **CAPACITAÇÃO em Serviço Social e política social: o trabalho do assistente social e as políticas sociais**. Mod. 4. Brasília: DF: ed. UnB, 2000. p. 127-137

VASCONCELOS, I. R. **Sugestões para a construção da Política Nacional de Estágio da ABEPSS**. Documento elaborado como subsídio para a PNE. Mossoró, 2009.

VIEIRA, B. O. **Supervisão em Serviço Social**. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1979.

VIEIRA, I. **Percentual de negros em universidades dobra, mas é inferior ao de brancos**. Agência Brasil. Site agência Brasil, 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/percentual-de-negros-em-universidades-dobra-mas-e-inferior-ao-de-brancos>. Acesso dia 01 nov. 2018.

VIEIRA, N. P. Remoções de moradia e trabalho da/o assistente socia: atualização de antigas requisições. In: RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE, V. **A Nova Morfologia do Trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 181-202.

YAZBEK, M. C. Proteção social e crise no Brasil contemporâneo. In: RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE, V. **A Nova Morfologia do Trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 88-107.

ZIMERMAN, D. E.; OSORIO, L. C. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

APÊNDICE

Apêndice A- Questionário Supervisores De Campo

Questionário com os Supervisores de Campo

Instruções: Gostaríamos de pedir a sua colaboração para preencher esse questionário, composto por algumas perguntas. Sinta-se inteiramente à vontade para responder tais perguntas. As informações obtidas neste questionário são para verificarmos o perfil dos supervisores de campo. A todos os participantes agradecemos a colaboração.

Nome:

E-mail:

Cel:

Idade:

Sexo: 1. () Masculino 2. () Feminino

Escolaridade:

() Ensino Superior (graduação) () Pós-graduação (Especialização)

() Pós-graduação Mestrado () Pós-graduação Doutorado

Área da Pós-graduação:

Instituição onde cursou Serviço Social:

Modalidade: () Presencial () EAD

Tempo de formação:

Onde trabalha:

Tempo na Instituição: _____ () Efetiva ou () Contratada

Cidade onde mora:

Supervisor de campo a quanto tempo?

Apêndice B- Questionário Alunos –Estagiários

Questionário aplicado aos estudantes do curso de Serviço Social

1. Qual o seu estado civil?
- A () Solteiro(a).
 B () Casado(a).
 C () Separado(a) judicialmente/divorciado(a).
 D () Viúvo(a).
 E () Outro.
2. Qual é a sua cor ou raça?
- A () Branca.
 B () Preta.
 C () Amarela.
 D () Parda.
 E () Indígena.
 F () Não quero declarar.
3. Qual a sua Idade?
- () 17 a 22 anos
 () 23 a 27 anos
 () 28 a 33 anos
 () 33 a 40 anos
 () 40 a 50 anos
 () mais de 50 anos
- Data de nascimento: _____
4. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?
- A () Nenhuma.
 B () Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
 C () Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
 D () Ensino Médio.
 E () Ensino Superior - Graduação.
- F () Pós-graduação.
5. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?
- A () Nenhuma.
 B () Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
 C () Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
 D () Ensino médio.
 E () Ensino Superior - Graduação.
 F () Pós-graduação.
6. Onde e com quem você mora atualmente?
- A () Em casa ou apartamento, sozinho.
 B () Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
 C () Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.
 D () Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).
 E () Em alojamento universitário da própria instituição.
 F () Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).
7. Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.
- A () Nenhuma.
 B () Uma.
 C () Duas.
 D () Três.
 E () Quatro.

F () Cinco.

G () Seis.

H () Sete ou mais.

8. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

A () Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.405,50).

B () De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).

C () De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).

D () De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).

E () De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).

F () De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).

G () Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 28.110,00).

9. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?

A () Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.

B () Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.

C () Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.

D () Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.

E () Tenho renda e contribuo com o sustento da família.

F () Sou o principal responsável pelo sustento da família.

10. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?

A () Não estou trabalhando.

B () Trabalho eventualmente.

C () Trabalho até 20 horas semanais.

D () Trabalho de 21 a 39 horas semanais.

E () Trabalho 40 horas semanais ou mais.

11. Ano de ingresso no Curso Superior

12. Previsão de término do Curso Superior

13. Como ingressou na Universidade?

() o acesso por meio de cotas no processo de seleção

() vestibular

() nota do Enem

() Outros _____

14. Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

A () Nenhum, pois meu curso é gratuito.

B () Nenhum, embora meu curso não seja gratuito.

C () ProUni integral.

D () ProUni parcial, apenas.

E () FIES, apenas.

F () ProUni Parcial e FIES.

G () Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal.

H () Bolsa oferecida pela própria instituição.

I () Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).

J () Financiamento oferecido pela própria instituição.

K () Financiamento bancário.

15. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

A () Nenhum.

B () Auxílio moradia.

C () Auxílio alimentação.

D () Auxílio moradia e alimentação.

E () Auxílio permanência.

F () Outro tipo de auxílio.

16. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

A () Nenhum.

B () Bolsa de iniciação científica.

C () Bolsa de extensão.

D () Bolsa de monitoria/tutoria.

E () Bolsa PET.

F () Outro tipo de bolsa acadêmica.

17. Durante o curso de graduação você participou de programas e/ou atividades curriculares no exterior?

A () Não participei.

B () Sim, Programa Ciência sem Fronteiras.

C () Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Federal (Marca; Brafitec; PLI; outro).

D () Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Estadual.

E () Sim, programa de intercâmbio da minha instituição.

F () Sim, outro intercâmbio não institucional.

18. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?

A () Não.

B () Sim, por critério étnico-racial.

C () Sim, por critério de renda.

D () Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.

E () Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.

F () Sim, por sistema diferente dos anteriores.

19. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

A () Todo em escola pública.

B () Todo em escola privada (particular).

C () Todo no exterior.

D () A maior parte em escola pública.

E () A maior parte em escola privada (particular).

F () Parte no Brasil e parte no exterior.

20. Qual modalidade de ensino médio você concluiu o ensino médio?

A () Ensino médio tradicional.

B () Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).

C () Profissionalizante magistério (Curso Normal).

D () Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.

E () Outra modalidade.

21. Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?

A () Ninguém.

B () Pais.

C () Outros membros da família que não os pais.

D () Professores.

E () Líder ou representante religioso.

F () Colegas/Amigos.

G () Outras pessoas.

22. Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?

A () Não tive dificuldade.

B () Não recebi apoio para enfrentar dificuldades.

C () Pais.

D () Avós.

E () Irmãos, primos ou tios.

F () Líder ou representante religioso.

G () Colegas de curso ou amigos.

H () Professores do curso.

I () Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES.

J () Colegas de trabalho.

K () Outro grupo.

23. Alguém em sua família concluiu um curso superior?

A () Sim.

B () Não.

24. Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?

A () Nenhum.

B () Um ou dois.

C () De três a cinco.

D () De seis a oito.

E () Mais de oito.

25. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?

A () Nenhuma, apenas assisto às aulas.

B () De uma a três.

C () De quatro a sete.

D () De oito a doze.

E () Mais de doze.

26. Você teve oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na Instituição?

A () Sim, somente na modalidade presencial.

B () Sim, somente na modalidade semipresencial.

C () Sim, parte na modalidade presencial e parte na modalidade semipresencial.

D () Sim, na modalidade a distância.

E () Não.

27. Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?

A () Inserção no mercado de trabalho.

B () Influência familiar.

C () Valorização profissional.

D () Prestígio Social.

E () Vocaçãõ.

F () Oferecido na modalidade a distância.

G () Baixa concorrência para ingresso.

H () Outro motivo.

28. Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?

A () Gratuidade.

B () Preço da mensalidade.

C () Proximidade da minha residência.

D () Proximidade do meu trabalho.

E () Facilidade de acesso.

F () Qualidade/reputação.

G () Foi a única onde tive aprovação.

H () Possibilidade de ter bolsa de estudo.

I () Outro motivo.

Apêndice C- Questionário Supervisor Acadêmico

Questionário com o Supervisor Acadêmico

Instruções: Gostaríamos de pedir a sua colaboração para preencher esse questionário, composto por algumas perguntas. Sinta-se inteiramente à vontade para responder. As informações obtidas neste questionário são para verificarmos o perfil dos supervisores acadêmicos. A todos os participantes agradecemos a colaboração.

Nome:

E-mail:

Cel:

Idade:

Data de nascimento:

Sexo: 1. () Masculino 2. () Feminino

Escolaridade:

() Ensino Superior (graduação) () Pós-graduação (Especialização)

() Pós-graduação Mestrado () Pós-graduação Doutorado

Área da Pós-graduação:

Instituição onde cursou Serviço Social:

Modalidade: () Presencial () EAD

Tempo de formação:

Trabalha na Universidade a quanto tempo como supervisor acadêmico?

Além da Universidade tem outro trabalho? _____

() Efetivo ou () Contratado

Cidade onde mora:

Apêndice D- Questionário Docentes

Questionário com os Docentes

Instruções: Gostaríamos de pedir a sua colaboração para preencher esse questionário, composto por algumas perguntas. Sinta-se inteiramente à vontade para responder. As informações obtidas neste questionário são para verificarmos o perfil dos docentes do curso de Serviço Social da Universidade. A todos os participantes agradecemos a colaboração.

Nome:

Idade:

Data de Nascimento:

Sexo: () Masculino () Feminino

Renda familiar em torno de:

- () De 1 a 3 salários mínimos () 4 a 5 salários mínimos
 () 6 a 7 salários mínimos () mais de 7 salários mínimos

Renda Individual em torno de:

- () De 1 a 3 salários mínimos () 4 a 5 salários mínimos
 () 6 a 7 salários mínimos () mais de 7 salários mínimos

Escolaridade:

- () Ensino Superior (graduação) () Pós-graduação (Especialização)
 () Pós-graduação Mestrado () Pós-graduação Doutorado

Área da Pós-graduação:

Graduação:

Instituição onde cursou Serviço Social:

Modalidade: () Presencial () EAD

Tempo de formação:

Tempo de atuação como professor

Ministra quais disciplinas?:

Tempo de atuação na Universidade:

Ministra disciplinas em outros cursos? _____

Quais cursos? _____

Trabalha em outro local? _____ Qual? _____ () Efetivo () Contratado

Apêndice E – Questionário Supervisores De Campo

Instruções: Gostaríamos de pedir a sua colaboração para a realização desta entrevista, composta por algumas perguntas sobre a supervisão de estágio. Sinta-se inteiramente à vontade para responder tais perguntas. Não há previsão de respostas certas ou erradas, o que nos importa é sua resposta sincera. As informações obtidas nesta entrevista serão analisadas de forma confidencial. A todos os participantes agradecemos a colaboração.

1. Qual sua visão sobre a supervisão de estágio?
2. Relate qual o seu papel enquanto supervisor de campo, o papel do supervisor acadêmico e do aluno-estagiário no processo de supervisão de estágio.
3. Há diálogo entre a Universidade e os campos de estágio?
4. Você conhece as regulamentações sobre Estágio? Conhece a PNE? O que pensa a respeito?
5. Você considera que no estágio acontece a vivência das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa? Por quê? De que forma isso acontece? Dê exemplos.
6. Como você percebe a relação teoria-prática em seu trabalho e como é trabalhado com o estagiário essa relação teoria-prática?
7. Em sua opinião, quais são as facilidades, potencialidades e desafios enfrentados no processo de supervisão de estágio, na perspectiva do projeto ético-político? Quais os problemas que você enfrenta?
8. No processo de estágio você supervisor considera que há construção de conhecimento? Como ocorre este processo?
9. Você se considera educador no processo de estágio supervisionado? Por quê? Se positivamente, qual o conteúdo ensinado?
10. Como é o seu trabalho no cotidiano profissional enquanto supervisor de campo? Conte um caso que você vivenciou durante o processo de estágio. Relate suas ações na instituição.
11. Ao desempenhar o papel educativo, como é sua metodologia de trabalho com o estagiário?
12. Você tem acesso a cursos de capacitação profissional continuada? De que forma? Tem acompanhado as recentes discussões acerca da formação profissional?

Apêndice F - Questionário Supervisores Acadêmicos

Instruções: Gostaríamos de pedir a sua colaboração para a realização desta entrevista, composta por algumas perguntas sobre a supervisão de estágio. Sinta-se inteiramente à vontade para responder tais perguntas. Não há previsão de respostas certas ou erradas, o que nos importa é sua resposta sincera. As informações obtidas nesta entrevista serão analisadas de forma confidencial. A todos os participantes agradecemos a colaboração.

1. Qual sua visão sobre a supervisão de estágio?
2. Relate qual o seu papel enquanto supervisor acadêmico, qual o papel do supervisor de campo e do estagiário no estágio supervisionado?
3. Há diálogo entre a Universidade e os campos de estágio?
4. Você conhece as regulamentações sobre Estágio? Conhece a PNE? O que pensa a respeito?
5. Você considera que no estágio acontece a vivência das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa? Por quê? De que forma isso acontece? Dê exemplos.
6. Como você percebe a relação teoria-prática no processo de supervisão de estágio?
7. Em sua opinião, quais são as facilidades, potencialidades e os desafios enfrentados no processo de supervisão de estágio, na perspectiva do projeto ético-político?
8. No processo de estágio você supervisor considera que há construção de conhecimento? Como ocorre este processo?
9. Você se considera educador no processo de estágio supervisionado? Por quê? Se positivamente, qual o conteúdo ensinado?
10. Como é o seu trabalho no cotidiano profissional enquanto supervisor acadêmico? Conte um caso que você vivenciou.
11. Ao desempenhar o papel educativo, como é sua metodologia de trabalho com o estagiário?
12. Você tem acesso a cursos de capacitação profissional continuada? De que forma?
13. Tem acompanhado as recentes discussões acerca da formação profissional?

Apêndice G- Entrevista Estudantes

Instruções: Gostaríamos de pedir a sua colaboração para a realização desta entrevista, composta por algumas perguntas sobre a supervisão de estágio. Sinta-se inteiramente à vontade para responder tais perguntas. Não há previsão de respostas certas ou erradas, o que nos importa é sua resposta sincera. As informações obtidas nesta entrevista serão analisadas de forma confidencial. A todos os participantes agradecemos a colaboração.

1. O que significa supervisão de estágio para você?
2. Em sua opinião, qual é o seu papel e suas responsabilidades, enquanto estagiário, no estágio supervisionado e o papel do supervisor de campo e do supervisor acadêmico?
3. Como você percebe a relação teoria-prática no estágio? Como é trabalhado com o estagiário essa relação teoria-prática?
4. Como é ou foi sua relação com o supervisor de campo e com o supervisor acadêmico? Há diálogo entre a Universidade e os campos de estágio?
5. Você conhece as regulamentações sobre Estágio? Conhece a PNE? O que pensa a respeito?
6. Ao realizar o estágio supervisionado, quais atividades você mais executa ou executou? O que você aprendeu no estágio?
7. Você considera que no estágio acontece a vivência das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa? Por quê? De que forma isso acontece? Dê exemplos.
8. No processo de estágio, você considera que há construção de conhecimento? Como ocorre este processo?
9. Como compreende/vê o papel educativo do supervisor no campo de estágio e na supervisão acadêmica?
10. Ao desempenhar o papel educativo, como é a metodologia de trabalho utilizada no campo de estágio pelo supervisor com o estagiário?
11. Você vê o supervisor de campo, como supervisor de prática e o supervisor acadêmico como supervisor de teoria?
12. Quais as facilidades, potencialidades, desafios, problemas enfrentados no processo de supervisão de estágio, na perspectiva do projeto ético-político?

Apêndice H- Questionário Docentes

Instruções: Gostaríamos de pedir a sua colaboração para a realização desta entrevista, composta por algumas perguntas sobre a supervisão de estágio. Sinta-se inteiramente à vontade para responder tais perguntas. Não há previsão de respostas certas ou erradas, o que nos importa é sua resposta sincera. As informações obtidas nesta entrevista serão analisadas de forma confidencial. A todos os participantes agradecemos a colaboração.

1. Qual a sua opinião sobre a supervisão de estágio?
2. Qual o papel do estagiário, do supervisor de campo e supervisor acadêmico no processo de supervisão de estágio?
3. Você considera que no estágio acontece a vivência das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa? Por quê? De que forma isso acontece? Dê exemplos.
4. Você considera que os supervisores são educadores no processo de estágio supervisionado? Por quê?
5. Como docente como você percebe o trabalho do supervisor de campo e acadêmico com os estudantes da Universidade? Você teria algum exemplo de situação vivenciada em sala de aula que tenha relação com a supervisão de estágio?
6. Em sua opinião, quais são as facilidades, potencialidades e os desafios enfrentados no processo de supervisão de estágio, na perspectiva do projeto ético-político?
7. Você tem acesso a cursos de capacitação profissional continuada? De que forma?
8. Tem acompanhado as recentes discussões acerca da formação profissional?
9. Você conhece a PNE? O que pensa a respeito?

Apêndice I – Critérios e Roteiro da Técnica de Recolha de Dados - Observação Participante

- Como Ocorre o Passo a Passo (Documentações Internas) para o Processo de Estágio Supervisionado na Instituição;
- Funcionamento do Setor De Estágio da Universidade;
- Funcionamento do Setor de Coordenação de Estágio da Universidade;
- Cotidiano profissional da supervisão acadêmica.
- Observações das supervisões e relatos de estagiários,
- Postura dos supervisores de campo;
- Desafios e possibilidades que enfrentaram no processo de supervisão de estágio;
- Participação em Eventos do Curso de Serviço Social da Universidade.

ANEXOS

ANEXO A- Comprovante de Aprovação do Comitê de Ética da UNESP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A DIMENSÃO EDUCATIVA NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL: A VISÃO DOS SUJEITOS

Pesquisador: Cleusimar Cardoso Alves Almeida

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65094716.0.0000.5420

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.981.204

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto sobre a dimensão educativa da supervisão de estágio em Serviço Social.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como a dimensão educativa da supervisão de estágio é compreendida pelos sujeitos envolvidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Desde que preservada a identidade dos sujeitos da pesquisa, não há riscos envolvidos. Quanto aos benefícios, um melhor conhecimento da supervisão de estágio pode contribuir para o seu aperfeiçoamento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estágio supervisionado é um elemento obrigatório dos cursos de Serviço Social e o aperfeiçoamento de sua dimensão educativa pode beneficiar os alunos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão de acordo com a resolução 196/96.

Considerações Finais a critério do CEP:

A coordenadora aprova "ad referendum" do colegiado o parecer do relator.

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

Bairro: Jd. Antonio Petraglia

CEP: 14.409-160

UF: SP

Município: FRANCA

Telefone: (16)3706-8723

Fax: (16)3706-8724

E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



Continuação do Parecer: 1.981.204

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_D O_P ROJETO_831991.pdf	02/12/2016 15:19:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleassinaturas.docx	02/12/2016 15:17:47	Cleusimar Cardoso Alves Almeida	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetese.docx	02/12/2016 15:02:27	Cleusimar Cardoso Alves Almeida	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoopesquisadoutorado.png	02/12/2016 15:01:57	Cleusimar Cardoso Alves Almeida	Aceito
Folha de Rosto	folharostocleusimardoutorado.pdf	30/11/2016 18:23:08	Cleusimar Cardoso Alves Almeida	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FRANCA, 24 de Março de 2017

Assinado por:
Helen Barbosa Raiz Engler
(Coordenador)

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

Bairro: Jd. Antonio Petraglia

CEP: 14.409-160

UF: SP

Município: FRANCA

Telefone: (16)3706-8723

Fax: (16)3706-8724

E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

