



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS – CCJS
UNIDADE ACADÊMICA DE DIREITO E SERVIÇO SOCIAL-UADSS
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

LEIDIANE TORRES SALES

**APROXIMAÇÕES À PARTICULARIDADE DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG): o “desencantamento” pelo
exercício profissional?**

LEIDIANE TORRES SALES

**APROXIMAÇÕES À PARTICULARIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
(UFCG): o “desencantamento” pelo exercício profissional?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof. Ma. Maria Aparecida Nunes dos Santos

LEIDIANE TORRES SALES

APROXIMAÇÕES À PARTICULARIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
(UFCG): o “desencantamento” pelo exercício profissional?

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Serviço
Social da Universidade Federal de
Campina Grande, como requisito para
a obtenção do título de bacharel em
Serviço Social.

Orientadora: Prof. Ma. Maria
Aparecida Nunes dos Santos

Data da defesa _____/_____/_____

Resultado_____

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Ma. Maria Aparecida Nunes Dos Santos(UFCG)

Professora orientadora

Profª Ma. Maria Clariça Ribeiro Guimarães (UFCG)

Profª Ma. Eliane Leite Mamede (UFCG)

Aos meus amados pais que fizeram com que sonho se tornasse realidade, e a todos aqueles que incansavelmente contribuíram com esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Precipuamente, agradeço a minha mãe Leonilda Torres de Sá, e ao meu pai, Pedro Heleno Sales, dois humildes agricultores, que com muito amor não mediram esforços para que esse momento se tornasse concreto e não apenas uma idealização.

Aos meus professores do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina (UFCG), agradeço imensamente, e de modo especial, a minha orientadora Maria Aparecida Nunes, que em meio a tantos contratempos, desafios e em condições de “escravização” do trabalho docente, manteve-se sempre com presteza, dedicação, e muita competência, sem qual este trabalho não teria bases de sustentação coerentes. Como também às professoras Cibelly Michalane e Eliane Mamede que me acompanharam no Estágio Supervisionado, momento crucial para a aproximação do objeto do presente trabalho.

Agradeço também aos amigos que fiz ao longo desses quatro anos, que se fizeram companheiros de uma jornada, em especial, as minhas queridas: Janaina Diniz, Yara Santos, Juliana Lacerda, Cristiane Lopes, Carla Janaina e Suleide Antunes, as quais tornaram esse processo formativo menos solitário e angustiante. A minha cara, mais que colega de quarto, Taciana Freitas, pela sua paciência e doçura em meio aos meus estresses monográficos do cotidiano. A colega Gessik Alany, as meninas da Residência Universitária, e a todos aqueles que contribuíram para que esse estudo se tornasse possível.

E, certamente, não poderia deixar de mencionar as minhas irmãs biológicas, Lindailza Torres e Maria Sales, que sempre cuidaram da “caçulinha”, obrigada por cuidar de mim! Por último, mas não menos especial àquela que a Residência Universitária me deu de presente, minha querida irmã, Issis Dias, futura juíza! Sentirei saudades imensas minha irmã! Companheira das madrugadas e das noites de estudos em claro nos finais de período letivo. Dos risos no corredor da casa que sempre acordava alguém mal humorado, dos intermináveis feriados e finais de semana, em que tínhamos que cozinhar nas pausas de descanso das leituras. A qual está sentenciada a permanecer em minha vida, no mínimo, pelos próximos 100 anos.

RESUMO

SALES, Leidiane Torres. **APROXIMAÇÕES À PARTICULARIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG): o “desencantamento” pelo exercício profissional?**2015. Monografia (Serviço Social) – Unidade Acadêmica de Direito, Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, 97p.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a concepção de Estágio Supervisionado dos(as) estudantes de Serviço Social - tanto daqueles que se encontram em processo de Estágio quanto aqueles que já vivenciaram essa experiência - evidenciando o seu papel no processo de formação profissional. Optou-se pelo método crítico dialético na construção da pesquisa em questão, tendo em vista uma análise do objeto em questão de forma a captar sua essência, estrutura e dinâmica e a relação contraditória entre ingresso no Estágio Supervisionado e o possível “desencantamento” pela prática profissional. Trata-se de um estudo de caso, exploratório, bibliográfico, documental e de campo, que teve como instrumento de coleta de dados questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas, os quais processou-se uma análise quanti-qualitativa. Dentre os principais resultados da pesquisa, pode-se destacar a reprodução de três concepções equivocadas a respeito do Estágio Supervisionado, quais sejam: estágio como o único momento de ensino da prática na formação profissional; estágio como aplicação da teoria na prática e estágio como o momento exclusivo de realização da síntese teoria-prática na formação profissional. Nesse sentido, coloca-se como pauta a necessidade da ABEPSS se posicionar publicizando a Política Nacional de Estágio, para que se difunda desse modo, a concepção de estágio dentro dos parâmetros da formação profissional de qualidade para além da concepção instrumentalizante e tecnicista.

Palavras-chaves: Estágio Supervisionado. Teoria-prática. Formação profissional.

ABSTRACT

SALES, Leidiane Torres. **APROXIMAÇÕES À PARTICULARIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG): o “desencantamento” pelo exercício profissional?**2015. Monografia (Serviço Social) – Unidade Acadêmica de Direito, Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, 97p.

This research aims to analyze the conception of supervised training of (the) students of Social Work - both those who are in stage process as those who have experienced this experience - highlighting their role in the training process. We opted for the critical dialectical method in the construction of the research in question, in view of an analysis of the object in question in order to capture its essence, structure and dynamics and the contradictory relationship between entering the Supervised Internship and possible "disenchantment" the practice professional. This is a case study, exploratory, bibliographical, documentary and field, which had the data collection instrument semistructured questionnaire with open and closed questions, which sued a quan-qualitative analysis. Among the main results of the research, we can highlight the play three misconceptions about the Supervised Internship, namely: stage as the only time to practice teaching in vocational training; stage as application of theory in practice and stage as the unique moment of completion of the synthesis theory and practice in vocational training.

Keywords: Supervised Internship. theory-practice. training

LISTA DE ABREVIATURAS

ABESS-Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social

ABEPSS- Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

CCJS- Centro de Ciências Jurídicas e Sociais

CFESS-Conselho Federal de Serviço Social

CRESS-Conselho Regional de Serviço Social

DIEESE- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EAD - Ensino a distância

ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENESSO- Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FDS- Faculdade de Direito de Sousa

FHC- Fernando Henrique Cardoso

FIES- Programa de Financiamento Estudantil

FESS- Fundação do Ensino Superior de Sousa

FMI- Fundo Monetário Internacional

FONAPRACE- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

GED- Gratificação de Estímulo ao Trabalho Docente

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES- Instituição de Ensino Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MARE- Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEC- Ministério da Educação

PEPSS - Projeto Ético-Político do Serviço Social

PNE- Política Nacional de Estágio

PNEAS- O Plano Nacional de Assistência Estudantil

PPC-Projeto pedagógico do Curso

PROUNI- Programa Universidade para Todos

REUNI- Programa de planos e Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

UAB - Universidade Aberta do Brasil

TCLE- Termo de Compromisso Livro e Esclarecido

UFAS - Unidades de Formação Acadêmica

UFCG- Universidade Federal de Campina Grande

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Renda mensal familiar.....	58
Gráfico 02: Formas de locomoção para a universidade dos(as) estudantes que residem em Sousa-PB.....	60
Gráfico 03: Formas de locomoção para a universidade dos(as) estudantes que não residem em Sousa-PB.....	61
Gráfico 04: Horas diárias reservadas para estudos.....	63
Gráfico 05: Expectativas dos estudantes com relação ao estágio supervisionado.....	73

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Ano de conclusão do ensino médio.....	63
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I- AS BASES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS DA PROPOSTA DA FORMAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996.....	16
1.1 A formação profissional em serviço social a partir das Diretrizes Curriculares de 1996.....	16
1.2 Considerações sobre a contrarreforma do ensino superior e a (des)construção do projeto de formação profissional em Serviço Social.....	22
1.2.1. A (des)construção do projeto de formação profissional	27
CAPÍTULO II- ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA A PARTIR DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA ABEPSS.....	36
2.1. A dialética teórico-prática no projeto de formação profissional a partir da perspectiva marxista.....	36
2.2. O protagonismo do Estágio Supervisionado na unidade teórico-prática na formação profissional.....	44
CAPÍTULO III- A PARTICULARIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE: das concepções e expectativas dos(as) discentes.....	54
3.1 Algumas considerações sobre o caminho a pesquisa.....	54
3.1.1 O perfil socioeconômico do Estudante de Serviço Social da UFCG.....	56
3.2 A organização do Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social da UFCG e a concepção dos(as) participantes da pesquisa sobre esse momento da formação.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICES.....	88

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), trata da discussão do Estágio Supervisionado em Serviço Social, de modo específico, da particularidade desse processo no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus/Sousa, localizado no sertão paraibano.

A partir das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, o Estágio Supervisionado em Serviço Social constitui um dos componentes curriculares que desenvolve a integralidade teórico-prática numa perspectiva crítico-dialética. Nessa direção, a recente criação da Política Nacional de Estágio (PNE), no ano de 2010, enquanto documento norteador do processo organizativo da dinâmica de Estágio, reitera sua centralidade no processo de formação profissional para além da racionalidade técnico-instrumental, contemplando o desenvolvimento das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa na sua totalidade. Nesse sentido, o Estágio tem papel significativo no desenvolvimento da capacidade crítica, interventiva, investigativa e propositiva do (a) estudante e no desenvolvimento de competências necessárias ao exercício profissional, sobretudo, por se configurar como momento de aproximação com o cotidiano institucional de um determinado espaço sociocupacional, no qual se apresentam as diversas expressões da “questão social”.

Contudo, diante do contexto de precarização da formação profissional e desconstrução das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 a partir do sucateamento da educação superior produzido pelo processo de contrarreforma do ensino superior, sobretudo, via expansão do ensino a distância, a implementação da referida Política e, por conseguinte, da possibilidade de uma concepção crítica do Estágio Supervisionado enquanto um processo de ensino-aprendizagem supõe, dentre outros desafios, a discussão e a apreensão do Estágio por parte dos(as) sujeitos envolvidos no processo, a exemplo dos(as) estudantes.

Nesse cenário, objetivamos analisar a concepção de Estágio Supervisionado dos(as) estudantes de Serviço Social evidenciando o seu papel no processo de formação profissional. Nesse sentido, busca-se compreender a concepção dos estudantes-estagiários acerca da relação teoria-prática, das principais dificuldades e das contribuições do Estágio para a formação profissional.

A delimitação do objeto de pesquisa partiu da experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado da Universidade Federal da Campina Grande (UFCG), bem como das discussões realizadas na disciplina Seminário Temático, onde foi possível observar uma reprodução de uma concepção equivocada da relação teoria e prática, entendendo a prática como o momento de se aplicar a teoria, bem como reduzindo esta a dimensão técnico-operativa da profissão, e conseqüentemente, reproduzia-se desse modo uma concepção equivocada do Estágio Supervisionado, onde se esperava que este constituísse o momento exclusivo de contato com a prática, produzindo inquietações para os(as) estagiários(as) pelo fato de não suprir tal ansiedade no estágio. Tornando-se comuns comentários como: Me decepcionei com o cotidiano do meu campo de estágio. Não tem nada pra fazer. A Assistente Social não faz nada, e quando tem demanda não tem o carro”; “Afinal, de que modo o estágio tem contribuído para minha formação profissional?”; “O estágio é perda de tempo, é improdutivo”; “Não tenho aprendido a dimensão técnico-operativa no estágio”.

Assim, diante de tais comentários fazemos os seguintes questionamentos: qual a concepção dos(as) estudantes de Serviço Social a respeito do Estágio Supervisionado e da relação teoria-prática? O ingresso no Estágio Supervisionado tem produzido o “desencantamento” pela profissão?

Desse modo, para nortear a investigação do presente objeto, nos pautamos pelo materialismo histórico dialético, numa perspectiva de totalidade, no sentido de analisar as contradições que perpassam o contexto histórico da efetivação do Estágio Supervisionado na atualidade, pois, este método permite historicizar o objeto de estudo no campo das contradições, num movimento de rupturas e continuidades, a fim de apreender sua essência (estrutura e dinâmica). Nesse sentido, a partir de tal método, partimos da análise do Estágio Supervisionado em sua totalidade, perpassados pelos desafios históricos situados no contexto de contrarreforma do Estado e contrarreforma do Ensino Superior e buscamos analisar a particularidade do Estágio Supervisionado na UFCG, sobretudo, via concepções dos(as) estudantes-estagiários(as) da referida instituição.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica haurida na perspectiva teórica marxista para desvelamento do objeto de estudo em questão. Trata-se, também, de um estudo fundamentalmente qualitativo, bibliográfico, documental exploratório e de caso, na qual utilizamos como instrumento de pesquisa

questionários com perguntas abertas e fechadas. Tivemos como sujeitos da pesquisa os(as) estudantes de Serviço Social tanto aqueles se encontram inseridos, atualmente, em campos de estágio, quais sejam, os alunos matriculados no sexto período letivo 2014.2 (18 alunos), quanto aqueles que já vivenciaram a referida experiência, isto é, os alunos (38) que estão no último período letivo (2014.2).

A exposição do estudo em questão encontra-se dividida em três capítulos, em que, o primeiro capítulo enfatizamos a proposta da formação profissional em Serviço Social expresso nas Diretrizes Curriculares da ABEPPS de 1996 e seu processo desconstrução a partir da contrarreforma do ensino superior, sobretudo, por meio da expansão do Ensino a Distância que tem se pautado na formação aligeirada, na tecnificação de mão de obra ao invés da formação crítica questionadora do real. No segundo capítulo enfocamos a relação dialética teoria-prática e a questão do Estágio Supervisionado, a partir da concepção da integralidade teórico-prática na formação profissional, por ultimo, no terceiro capítulo, realizamos a análise da particularidade do estágio supervisionado na Universidade Federal de Campina Grande evidenciando o perfil socioeconômico dos(as) estudantes da referida instituição e as concepções dos mesmos(as) acerca do Estágio Supervisionado.

CAPÍTULO I

AS BASES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS DA PROPOSTA DA FORMAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996

1.1 A formação profissional em serviço social a partir das diretrizes curriculares de 1996

O projeto de formação profissional em Serviço Social, expresso nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)¹ de 1996, materializa a construção de um projeto profissional, o Projeto Ético-Político do Serviço Social (PEPSS), juntamente com o Código de Ética de 1993 e a Lei de Regulamentação da profissão (Lei de Nº.8662/93), projeto esse que, baseado na teoria social crítica de Marx, inaugura uma nova perspectiva teórica e direção social para a profissão e, por conseguinte, assume um compromisso ético-político de defesa dos interesses da classe trabalhadora, da construção de uma ordem societária sem exploração e sem discriminação étnico, racial, social, exigindo-se assim, um “[...] *profissional crítico, teoricamente qualificado e politicamente articulado a valores progressistas*” (BARROCO; TERRA, 2012, p. 76 grifo das autoras).

Nesse sentido, o atual projeto de formação profissional em Serviço Social resulta de um processo de maioria intelectual e política da profissão gestado durante o processo de renovação do Serviço Social brasileiro, de modo específico, a partir da construção da vertente renovadora denominada por Netto (2004) de “intenção de ruptura”. Trata-se, portanto, de uma construção coletiva através de

¹A ABESS (Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social) foi criada em 1946. Em 1979, a mesma assume a tarefa de coordenar e propor o projeto de formação profissional em Serviço Social, momento que marca a transição de sua nomenclatura para Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. Mas, é somente na segunda metade da década de 1990 que a mesma tem seu nome alterado para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), tendo como pauta a necessidade de defesa da indissociabilidade do ensino pesquisa e extensão na formação profissional, da articulação entre graduação e pós-graduação, bem como a afirmar a natureza científica da entidade. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/paginas/ver/1>>. Acesso em: 22,Jan. 2015, 23:00:09.

encontros, oficinas e convenções nos quais as Unidades Acadêmicas de Formação (UFAS), sob a coordenação da então entidade acadêmica científica de Serviço Social - Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) -, se reuniram para discutir a nova proposta de formação profissional. Assim, a referida entidade juntamente, com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a ENESSO (Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social) e grupos de consultores de Serviço Social e a consultoria pedagógica elaboraram a **Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social**, sendo aprovada na Assembleia Geral da ABESS, em novembro de 1996, alterando o currículo mínimo que encontrava-se em vigor desde 1982 (WERNER, 2011).

A necessidade de reconstruir a proposta de formação profissional se dá em um solo concreto, permeado por um contexto histórico societário que traz rebatimentos para o Serviço Social, assim como, para outras profissões, pois, como endossa Netto (1996), as transformações societárias produzem novas necessidades sociais que refletem na divisão sócio técnica do trabalho colocando novas demandas sociais como campo de intervenção. E nesse sentido, o solo de reformulação da proposta da formação profissional, é permeado por mudanças que se processam tanto a nível macroscópico, como no interior da profissão de Serviço Social, fruto do processo de renovação deste.

O novo projeto de formação profissional tem na “questão social”² elemento central, pois, “[...] é a partir da inserção do Serviço Social, nos marcos da expansão do capitalismo monopolista e em face das seqüelas da “questão social” no Brasil, que a profissão adquire concretude histórica” (ABEPSS/CEDEPSS, 1996, p. 149). Assim, a “questão social” no novo projeto de formação profissional, passa a ser visto como um elemento transversal a formação profissional, devendo perpassar todos os componentes curriculares, enquanto “[...] elemento central e constitutivo da relação entre profissão e a realidade social” (ABEPSS/CEDEPSS, 1996, p.154).—Nessa direção Tavares (2007, p.90) afirma que:

Ao adotar o pensamento de Marx como direção, o Serviço Social assume explicitamente a proposta de apreensão da totalidade social, o que equivale a privilegiar as determinações e não as definições. A questão social é um

² O uso do termo questão social entre aspas (“ ”) remete a discussão de que originariamente o uso desse termo não foi criado pela perspectiva crítica, designado inicialmente na perspectiva conservadora para se referir aos problemas sociais. Contudo, o seu uso entre aspas remete uma análise na perspectiva crítica no trato da questão social, enquanto resultante da relação antagônica entre capital e trabalho, marcado pela sua dimensão sociopolítica a partir do ingresso da classe trabalhadora no cenário político reivindicando melhoria nas suas condições de vida (NETTO, 2011).

objeto em constante movimento: pode-se descrevê-la por meio de suas expressões, nunca defini-la.

Nessa discussão, Netto (2011) remete a ligação da “questão social” e sua reprodução à dinâmica da lei geral da acumulação do modo produção capitalista, reproduzindo a relação antagônica entre capital e trabalho, bem como seus desdobramentos sociopolíticos pelo ingresso da classe trabalhadora reivindicando seu reconhecimento enquanto classe e melhorias nas suas condições de vida.

Assim, de acordo com o referido autor, devido esse caráter universal da “questão social” que perpassa todas as formações sociais regidas pelo modo de produção capitalista, desdobrando-se em expressões singularizadas em cada formação social, o debate sobre a mesma deve permear a formação profissional em Serviço Social de modo a atentar para o seu desvendamento na perspectiva da totalidade, tendo em vista que:

Essa dimensão da totalidade diferencia radicalmente a abordagem da questão social da ótica das “situações sociais problemas”, implicando desafios em cuja base se inscreve uma formação fundada na pesquisa, sobretudo no conhecimento do processo de acumulação capitalista (TAVARES, 2007, p.91).

Nessa perspectiva, o projeto de formação profissional, segundo a referida autora, não deve se reduzir a formação tecnicizada orientada pelos ditames do mercado para intervir de forma imediatista na realidade social, mas, uma formação que possibilite desvelar a relação entre exploração do trabalho e reprodução da “questão social”.

O projeto de formação traz como pauta a preocupação de uma formação sólida de qualidade que esteja atenta ao momento histórico e realidade social em que profissão se insere, bem como a emergência de novos espaços de atuação profissional e de demanda de novas competências para profissão. Para tanto, a ABEPSS ao coordenar a nova proposta de formação profissional traz como pauta a necessidade de capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, por meio das diretrizes norteadoras para formação profissional, dentre elas, (ABEPSS, 1996, p.07, grifo nosso): “*apreensão crítica do processo histórico como totalidade*” que tem no marxismo a perspectiva teórica crítica que embasa o desvelamento do real; a “*investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneas que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do*

Serviço Social no país” enquanto sustentáculo de uma formação profissional de qualidade para uma intervenção competente superando o imediatismo do cotidiano institucional; bem como a “*apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade*”, pautada na perspectiva de que é necessário compreender o Serviço Social na divisão sócio técnica do trabalho, sua utilidade social, bem como as implicações da intervenção profissional.

Dessa forma, a nova proposta de formação profissional pauta-se em conhecimentos que estão sintetizados em três núcleos de fundamentação indissociáveis, os quais sejam: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio histórica da sociedade brasileira; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. A totalidade dos conhecimentos que compõe a formação em Serviço Social está condensada nesses três núcleos, que se desmembram em componentes curriculares.

Nesse sentido, os núcleos são eixos que permitem a articulação da formação profissional, tendo como ênfase a defesa da integralidade e unidade da relação teoria-prática sendo transversal a formação profissional, articulando o ensino, pesquisa e a extensão, superando a fragmentação da relação ensino-aprendizagem, os mesmos não devem ser tratados de forma autônoma e hierárquica, devendo dialogar entre si, estabelecendo elo aos componentes curriculares. Dessa forma, o núcleo de fundamentos da vida social deve ser o responsável por enfatizar o conhecimento do ser social, apreendendo este inserido na constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa e as teorias modernas e contemporâneas (ABEPSS, 1996).

Por sua vez, o núcleo de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira, remete a particularidade, histórica, social, econômica, cultural da formação social da sociedade brasileira e de seu desenvolvimento dependente e periférico articulado com a análise da questão urbana e agrária e constituição do Estado brasileiro, a formação das classes sociais nacionais, o significado do Serviço Social na polarização dos interesses dessas classes e movimentação e organização das classes subalternas.

E, por último, o núcleo de fundamentos do trabalho profissional, o qual trata da análise do Serviço Social enquanto profissão, inscrita na divisão social e técnica do trabalho como uma especialização do trabalho coletivo, no qual o profissional tem

em seu processo de trabalho um objeto de intervenção que são as diversas expressões da questão social, o que demanda meios de intervenção, instrumentos e técnicas, e um agir teleológico, orientado a uma finalidade, considerando o solo concreto em que se insere a profissão que movido por transformações societárias coloca requisições para a profissão. É nesse núcleo que se remete a discussão do processo de profissionalização do Serviço Social, num contexto sócio histórico e seu desenvolvimento perpassado por diferentes influências ideoculturais (ABEPSS,1996).

O que se tem em pauta, a partir desse núcleo no projeto de formação, é estabelecer a ligação do rigor teórico-metodológico da profissão em consonância com as transformações e dinâmica da sociedade, para que se atribua um novo caráter à dimensão interventiva e operativa da profissão, ou seja, caráter interventivo da profissão no novo projeto de formação é perpassado pela a necessidade de desenvolvimento da capacidade crítico-analítica, para que se possa atuar de forma estratégica e competente na particularidade das demandas sociais que se apresentam nos diversos espaços sócio ocupacionais que se insere o Assistente Social com competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, vinculado a defesa dos interesses de uma classe e de um projeto societário (ABEPSS, 1996).

De acordo com a Lei de Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996) as referidas dimensões constitutivas e constituintes da profissão são perpassadas pela história do Serviço Social e sua forma de representação no decorrer do desenvolvimento histórico da profissão, sua forma de pensar que implica em uma forma de agir teleologicamente orientada sustentada por uma filiação teórica (GUERRA, 2011), marcando a instrumentalidade da profissão (fundamentos históricos, teóricos e metodológicos), a dimensão interventiva da profissão requer instrumentos e técnicas de intervenção (dimensão técnico-operativa) como resposta as demandas colocadas a profissão que devem ser orientadas por valores e finalidades (dimensão ético-política), onde o profissional faz análise dos meios e fins almejados na atuação profissional negando o que Guerra (2009) chama de agir instrumental imediatista, repetitivo e focalista.

A organização do currículo nestes três núcleos se propõe a superar a fragmentação na formação profissional, estando atenta para as mudanças macroscópicas que requisitam novas competências e habilidades do profissional do

Serviço Social (NETTO, 1996). Destarte, o mesmo se propõe a formação de profissionais que venham a intervir na realidade social, levando em consideração a dimensão investigativa da profissão, atuando nas expressões da “questão social” enquanto objeto de intervenção, o que requer uma formação, crítica, sólida, formando um perfil de profissional que esteja capacitado não no sentido técnico para atuar conforme os ditames do mercado, mas, como ressalta Santos (2010), que tenha uma base sólida do “como fazer” articulado ao “que fazer”, “por que fazer” e “para que fazer”, ou seja, calcado nas competências, teórico, ético, político, e técnico.

Para Iamamoto (2014), o desafio de se formular uma nova proposta de formação profissional é superar três armadilhas que historicamente permearam a profissão: o tecnicismo, o politicismo e o teoricismo. Ou seja, nas suas palavras, reduzir a formação à dimensão teórico-metodológica desarticulada da realidade social corre-se o risco de cair no teoricismo estéril, como também a mera inserção política nos movimentos sem uma base teórica pode se cair numa militância sem motivações e finalidades claras, bem como a ênfase no como fazer desarticulado do referencial teórico propicia uma formação meramente instrumental, tecnicista, sem propiciar a formação de um profissional crítico investigativo, competente e propositivo (IAMAMOTO, 2014).

Convergindo com essa discussão, Santos (2010) destaca que o conhecimento teórico constitui apenas um tipo de conhecimento dentro da formação profissional, fazendo-se necessário a ênfase em outros tipos de conhecimentos, o conhecimento de procedimentos e técnicas (conhecimento procedimental) para a intervenção profissional competente. De acordo com a referida autora

[...] ocupar-se dos instrumentos e técnicas na formação profissional, não significa, necessariamente, um retrocesso a uma razão manipulatória, ao instrumentalismo da razão formal-abstrata. Um caminho para não cair no tecnicismo passa pelo esclarecimento da relação teoria/prática e por um nivelamento das interconexões entre as três dimensões – teórico-metodológico, ético-política e técnico-operativa (SANTOS, 2010, p.06).

Nessa direção, caracterizar a articulação entre as referidas dimensões como uma relação de unidade supõe destinar igualdade no trato a estas no processo de formação profissional, uma vez que essa relação não constitui uma identidade, mas, uma totalidade, na qual cada dimensão possui suas particularidades. É nessa

perspectiva que a nova proposta de formação profissional condensada nas Diretrizes Curriculares de 1996, articulada em três núcleos estruturantes, imprime possibilidades de superação das históricas armadilhas do tecnicismo, do politicismo, e do teoricismo que permeiam a formação profissional.

Todavia, a expansão desenfreada do ensino superior a partir dos anos noventa marcado pelo seu processo de contrarreforma, sobretudo, por meio do incentivo ao ensino privado e a distância, tem colocado desafios à superação destas armadilhas, tendo em vista que a expansão de tais modalidades de ensino tem como pauta a abertura de novos nichos lucrativos e atendimento da demanda de mercado através da tecnificação de mão-de-obra, sustentadas na formação instrumentalizante e não na formação de qualidade que supõe a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, conforme veremos no próximo tópico.

1.2 Considerações sobre a contrarreforma do ensino superior e a (des)construção do projeto de formação profissional em Serviço Social

A sociedade brasileira, na década de 1990, é perpassada na esfera econômica e social pelos reflexos da crise do capital e pelas medidas de cunho neoliberal para superação desta sob orientação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Esses ajustes vieram a se fazer presente no Brasil por meio do Plano Diretor de Reforma de Bresser Pereira - que estava à frente do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) - caracterizando o processo de contrarreforma do Estado brasileiro, iniciado no governo Collor de Mello e aprofundada na gestão de FHC (Fernando Henrique Cardoso), tendo como características: a flexibilização, precarização, desregulamentação das relações trabalhista, assim como a redução da intervenção estatal por meio de sua desresponsabilização no que se refere aos gastos com políticas sociais, favorecendo a abertura de novos nichos de investimento para capital no fornecimento de serviços antes prestados pelo Estado (BEHRING, 2003).

De acordo com a referida autora, na perspectiva conservadora, a crise que se assolava era do Estado que se mostrava rígido e ineficiente para intervir na área social, fazendo-se necessário reajustá-lo por meio de reformas para sanar os problemas da administração pública de modo a passar suas funções para o setor privado. Desse modo, sob o argumento de prevenir a crise fiscal por meio de uma

política de contenção de gastos, as recomendações para as políticas sociais centralizaram-se no trinômio: privatização, focalização, e descentralização.

Sob essa égide, a política educacional de ensino superior torna-se alvo de investimento lucrativo do capital, sendo incluída no setor de atividades não exclusivas do Estado ou nas palavras de Lima (2013) “uma atividade pública não estatal”.

Segundo as reflexões da referida autora, para apreender as tendências do ensino superior no Brasil, faz-se necessário enfatizar o papel da universidade num país de economia periférica e num contexto de hegemonia do capitalismo das finanças, onde o capital avança na criação de estratégias de busca de recuperação da taxa de produtividade e lucratividade. Nesse sentido, o recente movimento de expansão da educação superior dentro desse contexto, dar-se ancorado em três necessidades do capital, quais sejam: a de subordinação da ciência à lógica mercantil, buscando garantir a competitividade entre as empresas por meio do desenvolvimento das forças produtivas, o que incide na educação superior, na ciência e tecnologia; a de constituição de novos campos de lucratividade, tornando a educação um nicho lucrativo de mercado; e a de construção de estratégias de obtenção de consenso para a sociabilidade em moldes burguês no contexto de “neoliberalismo reformado”, reconfigurando a educação superior em educação terciária, englobando qualquer formação pós-médio.

Nessa mesma direção, lamamoto (2012) destaca que a concepção dos últimos governos, Cardoso (1993-2002) e Lula (2003-2010), acerca da universidade, apesar das particularidades dos seus projetos de governos, tem sido a concepção condizente com as recomendações das agências multilaterais - como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial- sob a afirmação do império da lógica mercantilista sobre a universidade brasileira, com incentivo a sua privatização, primando pela compatibilização do ensino superior aos ditames do capital sob a égide das finanças.

Tais organizações passam a preconizar críticas às universidades latino-americanas, sob um discurso de deteriorização da universidade pública, considerando ineficientes seus gastos devido à baixa relação aluno/professor e altas taxas de abandono, fazendo prevalecer para a educação a lógica: custo/benefício, eficácia/inoperância e produtividade. Nesse sentido, as instituições privadas passam a constituir o modelo organizacional para o ensino superior, considerando-as mais

ágeis e eficientes e apresentando menos conflitos e tensões políticas (IAMAMOTO, 2012).

De acordo com Lima (2013), os governos FHC e Lula seguem a concepção de que qualquer curso pós-médio, a distância e/ou de curta duração constituem a educação terciária, favorecendo a ampliação da diversificação das instituições de ensino superior, sobretudo a partir de incorporação das instituições privadas não universitária, que não se obrigam por determinação legal, devido sua natureza, a implementar a pesquisa e a extensão .

Os referidos governos, incentivam a privatização do ensino por meio da criação de arcabouço jurídico normativo para legitimar tais instituições, bem como a partir da autorização e credenciamento das diversas IES. E, ainda, na mesma direção, favorecem a privatização interna das IES públicas por meio das parcerias universidades-empresas amparada, de acordo com Lima (2015), através do “[...] Decreto 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas”.

Nessa discussão Luzia (2015) elenca algumas ações que se fizeram presentes no governo Cardoso constituente do processo de contrarreforma da educação superior, dentre as quais: o estabelecimento da Gratificação de Estímulo ao Trabalho Docente (GED), regulamentada pela lei 9.678, de julho de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172) que foi aprovado em 2001. Assim, no governo Cardoso as estratégias para a contrarreforma do ensino superior estão voltadas para a flexibilização do currículo.

Dentre as estratégias de favorecimento de ampliação da “democratização” massificada da educação, também ressalta-se aquela criada no governo Cardoso para garantir a não obrigatoriedade da articulação do ensino-pesquisa-extensão para algumas instituições, por meio do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior a partir da diversificação das instituições de ensino superior, suprimindo a pesquisa e extensão para aqueles que não são universidades, tendo em vista que esse tripé é um requisito da universidade (LIMA, 2013 e LIMA, 2007).

No governo Lula da Silva, de acordo com Lima (2013), as medidas de contrarreforma do ensino superior se aprofundaram via empresariamento das

instituições públicas a partir das parcerias universidade-empresas, bem como por meio da venda serviços educacionais, e, por outro lado por meio do favorecimento do aumento do número de IES's privadas e do financiamento público indireto através do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) estabelecido pela medida provisória nº 1.827/99 e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) regulamentando pela Lei 11.096/2005.

Ainda, outro dado que precisa ser enfatizado, na vigência do governo Lula, é o decreto 5.800/06 e 5622/05 que regulamentam o funcionamento do Ensino a distância (EAD) e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Faz-se necessário ressaltar que a modalidade de ensino a distância, por sua vez, joga água no moinho da precarização da formação profissional e mercantilização do direito a educação.

De acordo com o censo do ensino superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³ essa modalidade de ensino, no período de 2012 a 2013, já contava com uma participação no total de matrículas de graduação de mais de 15%, apresentando um crescimento de 3,6% no número de matrículas, endossando a lógica de mercadorização da educação do ensino superior. Nessa perspectiva que lamamoto (2012, p.450) ressalta que:

[...] a busca do saber universal, passando a ser dominada pelo “saber pragmático e instrumental”, “operativo” “internacionalizado”, produzidos sob encomenda para que as “coisas funcionem” Faz com que a universidade, em nome da intencionalidade, perca sua universalidade.

Assim, sob o discurso da propalada necessidade de “democratização” do ensino superior no Brasil, além da expansão do ensino superior via ensino a distância, segundo Lima (2013), o FIES PROUNI conforme foi mencionado anteriormente se configuram como estratégias dessa universalização via mercado. Dados trazidos por Hostin (2015) revelam que, no ano de 2013, foram realizados 505 mil novos contratos do FIES, representando um desembolso por parte do governo federal de 5,9 bilhões, garantindo assim a ocupação das vagas ociosas no ensino superior privado. Com relação ao PROUNI, em 2013, o governo federal forneceu 252.374 bolsas, destas 164.379 eram integrais e 87.995 parciais. Só no

³

Disponível

em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf> acesso em 19, Fev.2015, 22:30:05.

ano de 2012, segundo dados trazidos pela autora, o governo deixou de arrecadar mais de R\$ 514 milhões de impostos, o que revela que, mais do que favorecer ao estudante universitário, tais programas tem beneficiado os empresários do ramo educacional, favorecendo a expansão de uma concepção de ensino superior voltada ao produtivismo, em detrimento da produção teórica e formação de qualidade.

Sob o contexto de contrarreforma do ensino superior, Pinto (2013) enfatiza que a universidade tem o seu papel alterado, passando a não ser mais privilegiada como espaço de produção de conhecimento e da pesquisa, o papel da universidade nesse novo contexto tem se reduzido a “qualificação” de mão de obra para preenchimento das demandas de mercado. Nesse sentido, também o Programa de planos e Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto presidencial nº 6069/07 (LIMA, 2013) no governo Lula, vem a fazer parte de uma estratégia de governo cujo objetivo está dentro da ótica de “democratização”, “universalização” do ensino superior, porém de forma precarizada, pois suas estratégias consistem em:

[...] elevar a taxa de conclusão média nos cursos de graduação para 90% e a relação de 18 alunos de graduação por professor [...], bem como a redução da taxa de evasão; ocupação de vagas ociosas; aumento de vagas prioritariamente nos cursos noturnos; diversificação das modalidades de graduação, [...], com a educação a distância prioritariamente [...] (PINTO, 2013, p. 40).

Desse modo, o REUNI visa ampliar o acesso ao ensino superior, quer seja por meio do aumento de vagas em cursos de graduação já existentes, quer seja a partir da criação de novos cursos, como também pelo desenvolvimento de ações que venham a garantir a permanência do estudante no ensino superior, diminuindo assim a taxa de evasão.

Destarte, faz-se necessário enfatizar que o REUNI vem endossar o quadro de precarização da formação profissional, pois há o aumento quantitativo de vagas para ingresso no ensino superior, porém sem a disponibilização e/ou ampliação dos recursos necessários, quer sejam técnicos financeiros ou humanos, para garantir a formação de qualidade, ampliam-se as vagas sem aumento de recursos(PINTO, 2013).

Segundo Pinto (2013), como consequência deste, a precarização do trabalho docente, vivenciada no contexto de REUNI (pela expansão desenfreada do ensino superior sem o investimentos dos recursos necessários), tem desencadeado a

massificação do ensino superior, expressa no reduzido quadro docente e consequente sobrecarga de trabalho destes, acumulando um grande número de disciplinas por docente, trazendo rebatimentos para a qualidade da formação profissional, no que se refere à qualidade das orientações, da supervisão acadêmica no que se refere o alto número de alunos a supervisionar, bem como traz implicações para o desenvolvimento da pesquisa e extensão expresso na sobrecarga dos professores que acaba incidindo em algumas dessas dimensões, deixando lacunas na formação profissional, sendo este um dos elementos que vem a aguçar a (des)construção do projeto de formação .

Nesse sentido, o contexto de avanço da política neoliberal e de contrarreforma do Estado, traz rebatimentos para a formação profissional em Serviço Social, tendo em vista o cenário de reforma do ensino superior a partir de sua privatização e sucateamento para atender as alterações do mundo do capital, de modo a capacitar força de trabalho para atendimento da demanda de mercado, tornando o ensino superior mais flexível por meio do fortalecimento do setor privado, quadro esse que contribui para a expansão de cursos de Serviço Social na segunda metade da década de 1990 (AMARAL, 2007).

Portanto, o que tem se verificado é que essa expansão dos cursos de Serviço Social tem se dado majoritariamente a partir do ensino privado presencial e pela modalidade de ensino a distância, com o descumprimento do tripé ensino- pesquisa- extensão, conforme sustentam as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, fato que vem demandando o posicionamento defensivo das entidades representativas da profissão para afirmar a direção do projeto profissional e a formação do perfil profissional crítico, que tem na pesquisa elemento central para o desenvolvimento da dimensão investigativa que constitui a profissão conforme sustenta as Diretrizes Curriculares de 1996.

1.2.1. A (des)construção do projeto de formação profissional

Seguindo os passos da teoria social crítica é possível afirmar que a proposta de formação profissional contida nas Diretrizes Curriculares de 1996 não encontra-se apartada das determinações do sistema do capital, de modo específico, para a política de educação do ensino superior. Tal implementação encontra desafios nas

diversas Unidades de Formação Acadêmica (UFAS), sejam elas de natureza pública ou privada, os quais remetem ao contexto histórico de crise estrutural do capital.

É preciso atentar, nesse contexto, para o fato de que nos últimos anos o curso de Serviço Social tem se configurado como um dos alvos do capital na procura de novos nichos lucrativos, ocorrendo à exponenciação de cursos presenciais privados e, sobretudo à distância.

Dados trazidos por Pereira et.al (2014), com base no censo da educação superior realizado pelo INEP/MEC⁴, demonstram que, do ano de 2006, ano da criação do primeiro curso de Serviço Social à distância, ao ano de 2012, os cursos ofertados na modalidade à distância tiveram um crescimento de 1.700%, enquanto no ensino presencial teve um crescimento de 67,85%. Segundo as autoras, o número de matrículas em Serviço Social no Ensino a Distância no ano de 2012 foram de 97.428, superando as 75.551 matrículas do ensino presencial. Também o número de formandos no Ensino a Distância foram superiores ao ensino presencial no ano de 2012, com 15.307 formandos, enquanto no ensino presencial formou-se 12.367 Assistentes Sociais.

De acordo com Pereira (2013), encontra-se em curso a produção de um novo perfil de profissional de Serviço Social pautado na expansão do Ensino a Distância, enquanto estratégia de governo de ampliação do ensino superior, com base numa formação limitada.

Essa precarização da formação profissional, impressa pelo Ensino a Distância, é notada no descumprimento de algumas disposições das Diretrizes Curriculares de ABEPSS, destacando-se entre elas: a indissociabilidade entre supervisão de campo e acadêmica, tendo em vista nessa modalidade de ensino a supervisão acadêmica é realizada de forma virtual e não de forma direta e articulado com o supervisor de campo, suprimindo a possibilidade do diálogo entre os três sujeitos envolvidos, quais sejam, supervisor de campo, supervisor acadêmico e estagiário.

No EAD, encontramos um primeiro e sério problema: os discentes não têm supervisão direta acadêmica, pois não se encontram presencialmente com o professor responsável pela supervisão acadêmica. A supervisão ocorre de forma virtual, mediada pelo tutor, cuja formação é limitada [...] (PEREIRA, 2013, p.63).

⁴ Ministério da Educação.

Ainda no que se refere à supervisão de estágio, a autora reitera como problema no Ensino a Distância a supervisão de campo, devido à dificuldade de abertura de novos campos de estágio produz um quadro massivo para supervisão de campo, com excesso de discentes para o supervisor (PEREIRA, 2013).

E no que se refere à pesquisa, a transversalidade desta, conforme sustenta a ABEPSS, também, tem sucumbido no Ensino a Distância, pois as formas de contrato dos docentes não garantem carga horária o suficiente para o desenvolvimento da pesquisa, o que traz debilidades para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso devido à ausência da iniciação científica, do desenvolvimento da postura investigativa e a da produção de conhecimento (PEREIRA,2013).

Outro elemento negativo destacado pela autora refere-se ao processo de Ensino a Distância a ausência da vivência acadêmica, do debate do diálogo, a interação e o debate plural, produzindo o que Barroco e Terra (2012, p.100, grifo das autoras) caracterizam como “um *monologo subjetivo* do sujeito consigo mesmo”, reduzindo a possibilidade do desenvolvimento de reflexões crítico-analíticas e dos debates ontológicos. Assim, tal modalidade de ensino também não tem oferecido espaço para o desenvolvimento da cultura profissional de organização política no que se refere à participação no Movimento Estudantil (ME), espaço propício para o desenvolvimento da postura política dos(as) futuros(as) profissionais que atuarão na defesa dos interesses da classe trabalhadora direcionados pelo PEPSS.

O que se percebe é que a lógica difundida de universalização, democratização do ensino superior, tendo feito parte do processo de contrarreforma do ensino superior, tem propiciado (de)formação profissional, pautada na formação aligeirada, tecnicista, instrumentalizante, ao invés da formação de qualidade, com desenvolvimento da capacidade crítica, investigativa, criativa, propositiva, comprometido com a ética profissional.

Estando por trás desse processo de “democratização” do ensino superior, que nada tem de democrático no que se refere ao princípio constitucional de universalidade, a busca de novos campos de investimento para o capital, para recuperar taxas de lucratividade. Assim, tem-se o processo de mercadorização e empresariamento da política educacional, que não tem compromisso com a formação de profissionais questionadores do real, que possam realizar análises macroscópicas do contexto histórico, social, econômico, ideocultural que perpassa a

realidade que circunscreve o cotidiano institucional buscando a essência dos fenômenos, reconstruindo as demandas institucionalmente postas.

Levando-se em conta esse perfil profissional que sustenta a ABEPSS por meio das diretrizes curriculares, o conjunto CFESS/CRESS⁵ juntamente com a ABEPSS e a ENESSO (2010, p.07 grifo dos autores) ressaltam a “Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social” tendo em vista que nessa modalidade de ensino a distancia: “[...] o que se requisita é **um profissional à imagem e semelhança da política social focalizada e minimalista de gestão da pobreza e não do seu combate, politização e erradicação**”.

Outro aspecto relevante a ser aqui salientado é o processo de esvaziamento das Diretrizes Curriculares, trocando em miúdos, a proposta original para formação profissional em Serviço Social formulada, em 1996, sob coordenação da ABEPSS, ao ser encaminhada para o Conselho Nacional de Educação (CNE), no início dos anos de 2000,(Parecer CNE/CES 492/2001) sofre algumas alterações, alterações estas que expressam as tendências da política de educação de ensino superior em tempos de contrarreforma do Estado brasileiro, conforme citado e que tendem a um reducionismo no que se refere às dimensões ético-político e teórico-metodológica da proposta de formação.

Nessa direção, lamamoto (2012, p.445, grifo da autora) ressalta que a “proposta original sofreu *uma forte descaracterização no que se refere a direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais ao desempenho do assistente social*”. Assim, é suprimida da proposta original o direcionamento teórico-metodológico haurido na teoria social crítica de Marx como recomendação para análise da realidade social, como respaldo para intervenção profissional, bem como também foi suprimido requisições a respeito do perfil profissional que se pretende formar (WARNER, 2011).

O conteúdo da formação profissional fica assim a livre escolha da instituição, flexibilizando a formação profissional, pressupostos estes que são condizentes com a lógica de mercado, de expansão de ensino privado e formação aligeirada e instrumentalizante orientada pelos ditames do mercado, construindo um desafio para a materialização do projeto profissional, que tem na formação profissional de qualidade uma estratégia de formação de profissionais críticos, investigativos,

⁵ CFESS (Conselho Federal de Serviço Social)- CRESS(Conselho Regional de Serviço Social).

competentes, norteados por valores humanistas, e comprometidos com a direção social do projeto ético, na perspectiva de defesa dos interesses da classe trabalhadora (IAMAMOTO, 2012). Endossando a discussão, Cardoso (2007) afirma que, a articulação do projeto de formação profissional em Diretrizes deixa arestas para a flexibilização esvaziamento dos conteúdos pautado na perspectiva ética do Projeto Ético-Político.

Diante dessa discussão e com base em dados produzidos pela pesquisa de 10 anos após aprovação das diretrizes curriculares, cujo objetivo era verificar como estas vinham sendo efetivadas, realizada a partir de aplicação de questionário de 103 unidades de ensino das regiões: Norte, Sul I, Sul II das regiões, Leste, Centro-Oeste e Nordeste; e socializada pela revista *temporalis* numero 07, ano 2007, podemos elencar o esvaziamento ou descumprimento de algumas das requisições das Diretrizes Curriculares para a formação profissional em Serviço Social tanto em instituições privadas como também nas públicas, partindo de três naturezas: descumprimento da transversalidade da pesquisa na formação profissional, da centralidade dada a questão social, e integralidade teórico-prática não se reduzindo ao estágio.

No processo de aprovação das diretrizes curriculares pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) a concepção da pesquisa em Serviço Social é reduzida a elaboração e realização de projeto de pesquisa e a leitura de indicadores socioeconômicos e estatística, suprimindo a dimensão de produção de conhecimento pautado em método, deixando uma lacuna no que se refere à dimensão investigativa da produção, reduzindo a pesquisa a uma disciplina, e relacionando estas a apenas aos aspectos instrumentais, técnico-operativos, desvinculado do método, eliminando a concepção de transversalidade da pesquisa enquanto produção de conhecimento e investigação da realidade social na formação profissional (ABREU, 2007), expressando um quadro em que, das 103 unidades de ensino que responderam ao questionário, 13% indicaram a pesquisa apenas como disciplina, não se tendo verificado existência de outros componentes curriculares que garantissem o desenvolvimento da dimensão investigativa .

No que se refere à efetiva centralidade conferida à questão social conforme sustenta as Diretrizes Curriculares, em algumas das Unidades de Formação Acadêmica(UFA) não tem ocorrido a sua concretizada, tendo em vista que das 103 Unidades de Ensino que responderam ao questionário, apenas 59 das unidades

traziam disciplinas que discutia diretamente a questão social, ou seja, 43% das unidades de ensino vêm garantindo a transversalidade no que se refere ao trato da “questão social” (TAVARES, 2007). Porém, mesmo garantindo ênfase a questão social, a concepção a respeito desta tem variado de acordo com a instituição, nem todas tem tomado como referencia teoria social crítica de Marx como forma de compreensão teórica da mesma.

Lacunas na efetivação do projeto de formação profissional também têm sido deixadas no que se refere à transversalidade teórico-prática na formação profissional, expressando uma concepção equivocada da relação teoria-prática, que será objeto de análise do segundo capítulo da presente pesquisa, o que importa salientar nesse momento, é que não tem se favorecido na sua totalidade a superação da dicotomia que se atribui a relação teoria-prática na formação profissional, expressa na desarticulação dos componentes que permitem desenvolver a integralidade teórico-prática na formação profissional, de modo que o ensino da prática na formação profissional tem sido concebido como uma tecnificação, limitando-se ao ensino dos instrumentos e técnicas, bem como concebe-se o estágio como o momento de aproximação com a prática na formação profissional, sendo o momento que perpassa a discussão sobre a prática em Serviço Social (RAMOS, 2007).

Esse de esvaziamento das Diretrizes Curriculares vem sendo aguçado pelo processo de contrarreforma do ensino de superior, que tem difundido um discurso ideológico de universalização do acesso a educação superior, porém sem a garantia dos recursos necessários que garantam a formação de qualidade, por meio da articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão, cuja formação tem seguido determinações mercadológicas, tecnificando mão de obra para inserção funcional no mercado de trabalho.

De acordo com Iamamoto (2012) um dos poucos requisitos que são mantidos na aprovação das Diretrizes Curriculares pelo CNE é a preservação dos núcleos nos quais se desmembram os componentes curriculares para a formação profissional, fazendo-se necessário o empenho coletivo da ABEPSS enquanto entidade de natureza acadêmico-científica que propõe e coordena a política de formação profissional, juntamente com outras entidades que representam a categoria, se organizarem para garantir a implementação da proposta original, defendendo a hegemonia teórica da formação haurida na teoria social crítica de Marx.

E essa assertiva vem causando um tensionamento para efetiva implementação das diretrizes curriculares, tendo em vista que o profissional deve ter uma formação que desenvolva competências que permitam dar respostas às demandas colocadas pelo empregador como forma de garantir sua legitimidade no espaço ocupacional, tendo em vista o estatuto de trabalhador assalariado, mas que possibilitem ir além delas das exigências do mercado, desenvolvendo a dimensão investigativa da profissão de modo a propiciar uma intervenção competente e comprometida com a direção do projeto profissional, requisitando um perfil profissional crítico, criativo, investigativo, competente e comprometido, o que requer uma formação sólida de qualidade.

Essa lógica de universalização do ensino superior não tem cumprindo as recomendações das Diretrizes Curriculares que sustenta a necessidade de articulação do tripé ensino- pesquisa- extensão, que garante o desenvolvimento da capacidade investigativa e interventiva da profissão, mediante a integralidade teórico-prática, reduzindo o ensino superior a um treinamento e adestramento para o exercício profissional, trazendo implicações para o desenvolvimento da capacidade crítica do futuro profissional.

Nesse contexto de contrarreforma do ensino superior (IAMAMOTO, 2012) pautada na formação instrumentalizante acrítica, o desafio é afirmar a necessidade de uma formação crítica-reflexiva que vá para além da racionalidade técnico-instrumental assumida pela razão moderna orientada pelos ditames do mercado reduzida a dimensão da razão instrumental utilitarista, preconizando uma formação de caráter tecnicista, instrumentário, fragmentado e imediatista, implicando numa (de)formação e (des)construção do projeto de formação, pautada em reducionismo, negando a perspectiva de totalidade que perpassa as Diretrizes Curriculares.

Na mesma direção Cardoso (2007) afirma que, o maior desafio para implantação das Diretrizes Curriculares é a tensão vivenciada entre uma perspectiva de formação profissional voltada para a conquista da emancipação humana e defesa dos interesses e viabilização de direitos da classe trabalhadora e o contexto de avanço do neoliberalismo e regressão no trato político institucional oferecido a “questão social” somado ao avanço do neoconservadorismo no âmbito acadêmico.

Nesse sentido, a organização das entidades representativas da categoria para defesa da formação de qualidade sustentada nas Diretrizes Curriculares de 1996, haurida na teoria social crítica, tem centralidade para defesa da direção social

do projeto profissional, formando profissionais com competência ética, técnica e teórica, para articular e construir estratégias de intervenção no real respondendo as necessidades sociais daqueles ao que projeto profissional direciona a perspectiva política.

A proposta de formação profissional desenvolvido pela ABEPSS sustenta a necessidade de desenvolver: competências éticas, para que atuação profissional seja embasada nos princípios do código de ética de 1993, negando posturas autoritaristas e preconceituosas no desenvolvimento do exercício profissional; de desenvolver competências teóricas, haurida na teoria social crítica enquanto perspectiva teórica que dá norte ao projeto profissional na busca de superação do conservadorismo que historicamente permeia a profissão; e competência técnica com desenvolvimento de habilidades no que se refere ao manuseio de instrumentos e técnicas necessários a operacionalização do exercício profissional.

Destarte, o desenvolvimento dessas três dimensões que devem constituir a profissão deve se dá de modo articulado, tendo em vista que elas formam uma relação de unidade, não de hiato, de forma dicotômica, e essa unidade implica que cada dimensão tem a sua especificidade, o que requer na formação profissional a ênfase nas particularidades em cada uma das dimensões, por meio de disciplinas e componentes curriculares que garantam essa unidade (SANTOS, 2010).

Pois como afirma Guerra (2009) o padrão de política social vigente potencializa ou limita o exercício profissional, e o atual padrão de política social é o privatista, mercantilista e assistencialista, que passa a requisitar um perfil profissional imediatista. É nesse cenário que se reafirma necessidade da formação sólida, pautada no conhecimento crítico como forma de sustentação que respaldo para a reconstrução das demandas sociais, redirecionando-as de modo a se colocar em consonância com a direção do projeto profissional.

Contudo, cabe ressaltar que além da ênfase da precarização da formação profissional, concretizada pelo ensino a distancia, a expansão desenfreada do ensino superior, seja através do ensino a distancia, presencial de âmbito privado, ou na universidade federal, se não se garante as condições condizentes com a formação de qualidade, desenvolvendo e articulando o tripé ensino-pesquisa-extensão, não se desenvolve a dimensão investigativa que deve permear a profissão, não garante a transversalidade da pesquisa na formação profissional e

consequentemente não se efetiva o projeto de formação profissional, conforme é delineado pelas diretrizes curriculares.

O ensino não deve ser separado da pesquisa, a pesquisa não se separa da realidade social na qual o profissional terá que intervir,

[...] a pesquisa das situações concretas é o caminho para a identificação das mediações históricas necessárias à superação da defasagem entre o discurso genérico sobre a realidade e os fenômenos singulares com os quais se defronta o profissional no mercado de trabalho (ABEPSS/CEDEPSS, 1996, p. 152).

Nesse sentido, a importância da efetivação do tripé ensino-pesquisa-extensão, na formação profissional parte da necessidade de desenvolvimento na formação profissional que garanta componentes curriculares, que permita a formação de profissionais que não sejam somente aptos a se inserem no mercado de trabalho, mas que sejam capazes de realizar uma intervenção profissional que supere o imediatismo do cotidiano, reconstruindo as demandas postas institucionalmente, atuando na defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Para tanto, requer-se uma formação que desenvolva capacidades de manuseio de instrumentos e técnicas, mas que seja sustentado em aporte teórico que permita o desvelamento da realidade social, para que seja possível a construção de estratégias para atender as demandas contemporâneas que são colocadas a profissão, mas principalmente, que permita traçar articulações e mediações para a efetiva viabilização dos direitos da classe trabalhadora, tendo em vista o contexto de desresponsabilização do Estado, de retração de direitos sociais, e das políticas de minimalistas, de focal atendimento a pobreza.

Diante desse cenário, a formação profissional não pode ser reduzida a instrumentalização para a prática, deve propiciar o desenvolvimento das três dimensões constitutivas da profissão, sendo perpassada pela articulação da análise teórica, realidade vivenciada, contexto econômico, político, histórico, social bem como possibilidades e estratégias interventivas no real concreto norteada pela direção social do projeto profissional.

E, essa relação teoria, realidade, e estratégias de intervenção, traduz a integralidade teórico-prática que deve perpassar a formação profissional, tendo no Estágio momento primordial de articulação e desenvolvimento da síntese dessa relação, mas não sendo exclusiva a este. Para clarificar melhor essa relação teoria

realidade e estratégias de intervenção, traduzida na relação teoria-prática integralizando a formação profissional de qualidade com o desenvolvimento de competências ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa para o exercício profissional, no capítulo seguinte enfatizamos a unidade teórico-prática a partir do estágio na formação profissional de qualidade com vista a superar a formação tecnicista e instrumental.

CAPÍTULO II

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA A PARTIR DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA ABEPSS

2.1. A dialética teórico-prática no projeto de formação profissional a partir da perspectiva marxista

A partir do projeto de formação profissional construído coletivamente pela categoria, sob coordenação da ABEPSS, expresso nas Diretrizes Curriculares de 1996, a teoria social crítica de Marx passa a dar sustentação a elementos básicos para uma formação generalista de qualidade que dote o profissional de respaldo crítico-analítico (MENDES; PRATES, 2007).

Nessa direção, a teoria social crítica traz delineamentos ideo-políticos que passam a permear a formação profissional, articulando, assim, o significado social da profissão com os objetivos de um determinado projeto societário (NETTO, 1996). Nesse sentido, Mendes e Prates (2007) ressaltam que o projeto de formação profissional, como parte do projeto ético político do Serviço Social, tem uma opção política emancipadora, comprometido com a formação de profissionais que venham a atuar na defesa dos interesses da classe trabalhadora e lutar pela construção de uma nova sociabilidade, fazendo-se imprescindível a transversalidade da ética na formação profissional, pautada na liberdade como valor ético central, e na perspectiva da defesa da cidadania e consolidação da democracia.

Assim, o embasamento do projeto de formação profissional na teoria social crítica implica uma determinada forma de ver o mundo, de direcionar e delinear o exercício profissional no cotidiano institucional e tal embasamento, na perspectiva dialética, implica em não se contentar com o aparente e o imediato que se apresentam no referido cotidiano. Noutras palavras, esse processo requer a busca da essência dos fenômenos, sua dinâmica e estrutura, a partir de uma perspectiva de totalidade, partindo da análise da realidade concreta, de modo à historicizar o objeto de investigação e de intervenção, captar seu movimento e suas contradições superando as análises monocausais, para que se possa atuar na defesa dos interesses da classe trabalhadora (NETTO, 2009).

Nesse sentido, cabe aqui reiterar a importância da integralidade teoria-prática na formação profissional, tendo em vista que, no marxismo, teoria e prática não se

separam e que o método em Marx tem uma vinculação orgânica com seu posicionamento teórico o que exige uma análise aguçada dessas dimensões indissociáveis (teoria-prática), a partir da perspectiva materialista histórico-dialética (NETTO, 2009).

Um dos primeiros pontos a destacar refere-se ao fato de que a concepção de dialética, no método marxista, difere daquela que este é legatário, qual seja a dialética hegeliana, tendo em vista que nesta, a consciência cria o real enquanto para Marx essa lógica é inversa, isto é, o ideal é produto das reflexões humanas que partem do real concreto transposto para o cérebro humano. Nesse sentido Marx e Engels (2007, p.93-94) afirmam que:

A produção de idéias, de representações, da consciência, está em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real [...]. Os homens são produtores de suas representações, de suas idéias [...], mas, os homens reais ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas, e pelo o intercâmbio que ele corresponde [...].

São os homens que ao produzirem os meios de sua existência (MARX; ENGELS, 2007), em sua atividade prática através do intercâmbio com a natureza, transformam o real concreto e a si mesmo, desenvolvem novas capacidades intelectivas, adquirem novos conhecimentos e transformam o seu modo de pensar, nessa perspectiva, o real é criado pelo homem enquanto sujeito histórico que produz os seus meios de vida sob o contexto de um determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas e de relações de produção que determinam um modo de pensar. Nesse sentido, a consciência é o reflexo do desenvolvimento do processo de produção de vida material do homem, esta não tem existência autônoma.

De acordo com as reflexões de Santos (2010) sobre a relação dialética teoria-prática, a teoria constitui o ato de se apropriar do concreto e reproduzi-lo idealmente, e esse concreto encontra-se ligado à atividade prática do homem, enquanto sujeito que constrói a história através do trabalho (SANTOS, 2010).

Nessa perspectiva, a forma de apreensão do real não o modifica de imediato, o que se modifica é conhecimento que se tem sobre ele, conhecimento esse que é sempre permanente, aproximativo, podendo ser rechaçado.

A teoria não constitui um modelo para a prática, não modifica de imediato o concreto, ela está no âmbito da possibilidade da transformação do real através do

conhecimento de sua dinâmica e estrutura, mas, sendo para isso necessário mediações que efetivem essa passagem, já que a teoria, como sustenta Santos (2010), está no âmbito da possibilidade enquanto a prática está no âmbito da efetividade. Reiterando a discussão Netto (2009) ressalta, portanto, que teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto, pois, o objeto já existe na realidade concreta, sendo reproduzido pelo pensamento.

Em Marx (*apud* NETTO, 2009), a teoria é uma modalidade de conhecimento que não se traduz na mera descrição do objeto, nem em enunciados logísticos, “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.” (NETTO, 2009, p.05). Nesse sentido, Pontes (2010) endossa a discussão salientando que o agir do pensamento não cria o real, apenas o reproduz no plano ideal, na dialética marxiana não se parte daquilo que os homens pensam, dizem, representam, parte-se do homem enquanto sujeito ativo em seu processo de vida real.

No que se refere à prática, segundo Santos (2010), na perspectiva do materialismo histórico, constitui uma atividade real, concreta, objetiva do homem, isto é, uma atividade anterior à consciência que se contrapõe ao caráter da filosofia especulativa. Assim, na concepção marxista, a prática se efetiva no plano real enquanto atividade humana que se realiza pela práxis no ato de atender às necessidades sociais. Nesse sentido, a prática está localizada no plano da efetividade da existência, do real concreto, real esse criado pela ação humana por meio do trabalho que, por sua vez, requer conhecimento concreto das finalidades e dos meios para a sua efetivação. Nessa direção, para Lukács (1978, p. 09), enquanto modelo de práxis, o “trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios”.

É a prática social que produz o objeto a ser desvelado pela teoria (SILVA, 2012), sendo a prática, portanto, fruto da atividade material humana no processo de mediação de respostas as suas necessidades. Assim, o âmbito prático, alimenta o âmbito teórico, tendo em vista que o objeto de estudo se sustenta no real,

[...] na perspectiva crítico-dialética, a teoria é desvendamento, descoberta, revelação, exposição do real num sentido analítico e reflexivo, que considera seus movimentos, seus processos, sua historicidade. É denúncia

dos processos práticos que resultam na alienação, exploração, dominação, opressão e abuso, além de ser fonte de recriação, de superação, inovação, que pode conduzir ou orientar à transformação da sociedade (SILVA, 2012, p. 55).

Cabe reiterar que, se, por um lado, a teoria possibilita a prática por desvendar o real que é âmbito da intervenção, por outro lado, aquela não se obriga a transforma-se em prática, uma vez que, de acordo com Guerra (2005), o que a teoria modifica de imediato são as percepções e concepções sobre o real, e não o próprio real, ou seja, interpretar o real não significa realizar alterações neste. Nesse sentido, teoria e prática não se separam, elas têm uma relação de unidade e não de identidade, a teoria se gesta da reflexão da prática, todavia, o entendimento desta última - enquanto atividade transformadora - requer domínio do conhecimento teórico para desvelar a realidade (solo concreto da intervenção) e dos meios e objeto a se intervir no real de modo a atingir a finalidade almejada.

Nessa direção, convergimos com a assertiva de Guerra (2005, p.11) ao sustentar que “teoria e prática, na abordagem marxista, como polos opostos se confrontam a todo momento: questionam-se negam-se e superam-se, a ponto encontrarem uma unidade que é sempre histórica, relativa e provisória”. Ainda segundo a referida autora, a dicotomia atribuída à relação teoria e prática parte de concepções filosóficas oriundas do pragmatismo e utilitarismo que apreendem a teoria como modelo, procedimentos e/ou conjunto de regras de aplicação na prática, cuja validade estaria condicionada a sua capacidade prático-empírica de dar resposta às demandas imediatas, vinculada a dimensão instrumental da razão.

. A prática é caracterizada pela ação direcionada ao objeto com finalidade de transformá-lo, o que implica em uma objetivação. Destarte, criar finalidades para prática requer conhecimento sobre o real em que irá se intervir: do objeto, dos meios e instrumentos para objetivar a ação. Nessa perspectiva, a teoria fornece subsídios para analisar essa realidade objetiva solo da intervenção.

A teoria emerge da reflexão a respeito prática, da constituição do concreto, porém, ela é imprescindível para a reprodução do próprio concreto, da existência, pois, permite conhecer os meios com os quais se realiza a transformação e da prática sob forma de teoria, permite nortear a finalidade que se pretende atingir, esclarecendo os objetivos da ação. Nesse sentido, a transformação objetiva do real é competência da prática, e a competência da teoria é propiciar conhecimentos

indispensáveis para essa transformação do real, porém, não são todas as teorias que possibilitam a transformação, somente aqueles que fortalecem a consciência da práxis.

A práxis como atividade transformadora requer um conjunto de atividades prático-reflexivas, o requer capacidade de adequação dos meios e instrumentos existentes para alcançar a finalidade que se propõe, ou seja, requer instrumentalidade, requer domínio da matéria existente para transformá-la, o ato teleológico requer conhecimento do objeto para que se possa alcançar a finalidade determinada. Para Lukács (1978, p.07) a práxis “[...] é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre que faz algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras”. Portanto, requer-se o conhecimento das possibilidades, das alternativas existentes para que se possa realizar a escolhas diante da finalidade a que se propõe, nesse sentido, a práxis tem como característica ser uma atividade livre e consciente.

Segundo Vázquez (2007, p. 112), em Marx a práxis é entendida como:

[...] atividade real, transformadora do mundo [...] não se trata da teoria que se vê a si mesma como práxis, enquanto crítica do real que por si só transforma o real, nem como filosofia da ação, entendida como uma teoria que traça os fins que a prática deve aplicar [...].

Nesse sentido, de acordo com o referido autor, a teoria na perspectiva marxista não é modelo para aplicação na prática, nem se obriga a transformar o real. O papel da teoria nessa perspectiva, a partir da relação de unidade (e não identidade) teoria-prática, é guiar a ação humana de forma consciente, portanto a práxis não é a aplicação da teoria.

Seguindo os passos de Lukács, Santos (2010) sustenta a práxis como uma atividade teórico-prática, um conjunto de objetivações humanas que inclui o trabalho, mas, não se resume a este. Essa atividade supõe um lado ideal, expresso pela projeção de finalidade no pôr teológico e, por isso, um ato teórico, ainda que o resultado final não seja o esperado.

Conceber essa relação de unidade teórico-prática na formação profissional em Serviço Social, tendo em vista que a prática profissional do Assistente Social faz parte de uma prática social, endossa a defesa da formação de qualidade e desconstrução da dicotomia atribuída à relação teoria-prática, onde se entende que

na formação profissional existiria teoria demais, e que a mesma (teoria marxista) não instrumentalizaria para a prática, o que remete uma concepção equivocada da relação teoria-prática.

Em relação à referida dicotomia, Santos (2010) ressalta que o “jargão” histórico de “na prática a teoria é outra” constitui uma tese falaciosa, afirmando que na prática a teoria só pode ser a mesma, pois, o conhecimento teórico é oriundo de reflexões a respeito do concreto, é um modo de interpretação da realidade, real este que é constituído pela prática, pelo conjunto de objetivações humanas que formam a práxis.

Nessa perspectiva, afirmar a unidade teórico-prática na formação e no exercício profissional requer um caminhar na direção social do projeto profissional, no sentido de romper com o histórico conservadorismo que permeia a profissão por meio da dicotomia que se atribui à relação teoria-prática, expressa no imediatismo e pragmatismo que assolam os diversos cotidianos institucionais. Diante disso, Guerra (2005, p. 01) ressalta a importância do método dialético que

[...] aliado a uma teoria crítica radical, a um conjunto de valores, princípios éticos e políticos sociocêntricos e coletivos, de estratégias e táticas e de determinadas posturas que visam a transformar criticamente o cotidiano e a sociedade, são elementos que compõem um projeto profissional fecundo e radicalmente anti-capitalista.

Contudo, ressaltar a importância da teoria para efetivação da prática, no processo da formação profissional em Serviço Social, como defende Santos (2010), não significa subsumir tal processo à dimensão teórico-metodológica, a ponto de considerá-la de forma isolada e suficiente para romper com o conservadorismo na profissão no sentido de consolidar a direção do projeto profissional.

A necessidade do conhecimento teórico do objeto de intervenção no cotidiano profissional com objetivo de captar sua essência e, por conseguinte, superar o nível fenomênico da aparência, não anula a igual necessidade de conhecimentos procedimentais, de mediações necessárias à intervenção no mesmo, por meio da articulação do acervo teórico com acervo instrumental de intervenção. Desse modo, na formação profissional é necessário pensar o objeto que se desvenda não só como objeto de análise, mas, também, como objeto interventivo, o que requer o desenvolvimento da dimensão técnico-operativa na formação profissional para operacionalizar a atuação sobre o referido objeto a partir da

articulação entre a teoria, realidade social e as possibilidades e estratégias interventivas.

Assim, haurido na teoria social crítica, a formação profissional em Serviço Social sustentada pelas Diretrizes Curriculares de 1996 deve capacitar o(a) Assistente Social com competência teórica para buscar o universal, porém, deve dar, também, sustentáculos para que o(a) profissional ao encontrar o universal, expressão mais alta do nível de totalidade, retorne ao singular que se expressa no cotidiano profissional para captar suas particularidades e desenvolver estratégias interventivas de modo a traçar respostas às demandas sociais viabilizando o interesse da classe trabalhadora, o que vem se constituindo um desafio para a formação profissional nas diversas UFAs. Nessa perspectiva, Santos (2010, p.29-30) afirma que:

O problema não se encontra na aquisição de um acervo macro, que é fundamental. O problema está em não se trabalhar com o movimento dialético do universal para o singular. Do contrário, continuará a se esperar que a teoria ofereça instrumento de ação, negando-se, na formação conhecimentos procedimentais que habilitam sua utilização.

Com base na teoria social crítica, o Serviço Social adquiriu respaldo teórico-crítico macroscópico para desvelar as bases histórico-ontológicas da sociedade burguesa, solo concreto da intervenção (GUERRA, 2005), nas suas determinações estruturais e conjunturais, de face econômica, política, social, tendo competência teórica para compreender, sobretudo, nos dias em curso, o contexto de crise de financeirização do capital, o predomínio do fetichismo nas relações humanas e como esses processos refratam no cotidiano interventivo do(a) Assistente Social.

Nesse sentido, a nova proposta de formação profissional expressa nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS enfatiza a importância da integralidade teórico-prática negando a dicotomia que se atribui a relação teoria-prática. Diante da assertiva, Guerra endossa que o (2005, p.03): “[...] perfil de profissional que se pretende [no atual projeto], capaz de responder a estes novos tempos, não pode mais se deixar condicionar por este falso dilema”. Assim, o perfil profissional que se pretende formar é aquele que reconheça a importância do conhecimento crítico questionador que desvela o cotidiano institucional, os fios invisíveis que perpassam o real, o porquê, por exemplo, dos recursos parcos e do seletivismo na viabilização

dos serviços sociais, de modo a não cair nas armadilhas do fatalismo e/ou messianismo.

Quando se nega a apreensão das dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política enquanto uma unidade na formação e no exercício profissional nega-se a importância do desenvolvimento do referido perfil profissional crítico investigativo questionador do real e endossa, conseqüentemente, o perfil profissional, acrítico, tecnicista, burocrático repetitivo, pragmático e funcional ao atendimento dos ditames e necessidades de mercado.

As três dimensões que constituem a profissão não possuem uma relação hierárquica, as mesmas configuram uma relação de unidade, o que requer o âmbito da formação profissional o tratamento das suas especificidades, configurando assim um desafio para efetivação do atual projeto de formação profissional nos diversos projetos pedagógicos das Instituições de Ensino, no sentido de afirmar a integralidade teórico-prática na formação profissional, de modo a superar o praticismo estéril pragmático e utilitarista que, historicamente, permeou a profissão, pautado na formação tecnicista instrumental, bem como o teoricismo estéril que não articula a teoria à realidade social e possibilidades e estratégias de intervenção a partir do real concreto.

Na perspectiva que aqui endossamos, o ensino prático requer a análise e articulação dos seguintes questionamentos: “o quê fazer?”, “por que fazer?”, “para que fazer?” ligada ao “como fazer?”. Nesse sentido, a unidade teoria-prática na formação profissional em Serviço Social requer igual trato por meio de componentes curriculares às três dimensões: teórico-metodológica; ético-política e técnico-operativa.

A proposta de formação profissional sustentada em três núcleos, os quais já foram mencionados no primeiro capítulo: núcleo dos fundamentos teórico-metodológicos da vida social, núcleos dos fundamentos da particularidade sócio histórica da sociedade brasileira e núcleos de fundamentos do trabalho profissional; busca superar a dicotomia histórica estabelecida nos currículos anteriores onde se encontrava a divisão entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas, com a redução da prática ao treinamento do como fazer (SANTOS; ABREU, 2013).

Assim, as autoras enfatizam que no Serviço Social não temos o ensino da teoria e o ensino da prática de forma fragmentada, mas, o ensino teórico-prático, voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades para intervenção no real

de forma a realizar alterações neste a partir de um embasamento crítico-reflexivo. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado constitui momento ímpar, porém, não único no desenvolvimento da unidade teoria-prática, como veremos a seguir.

2.2. O protagonismo do Estágio Supervisionado na unidade teoria-prática na formação profissional

Segundo a lei federal de estágio 11.788, de 25 de setembro de 2008, o Estágio constitui um ato educativo que visa o preparo para as competências da vida profissional, podendo ser caracterizado como obrigatório ou não obrigatório. Especificamente, o Estágio obrigatório conforma uma atividade curricular que tem como elementos constitutivos a supervisão acadêmica e a de campo, cujas orientações fazem parte do processo de acompanhamento e avaliação do(a) aluno(a) estagiário(a), tendo em vista contribuir para a realização da síntese da relação teoria-prática no Estágio. Essas duas supervisões não devem ser realizadas de forma desarticulada, ambas fazem parte do mesmo processo, constituindo-se em elementos indissociáveis para garantir a formação de qualidade (FERREIRA, 2012).

Constituindo-se como uma atividade que compõe o processo de ensino-aprendizagem, o Estágio Supervisionado em Serviço Social é uma atividade imprescindível para a formação profissional de qualidade, tendo em vista desenvolver e articular a relação teoria-prática. É, atualmente, regulamentado pela Resolução 533 do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e pela Política Nacional de Estágio (PNE), criada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

A referida resolução, de 29 de setembro de 2008, criada com objetivo de regulamentar a supervisão do estágio na perspectiva de garantir a formação de qualidade ao discente realiza-se conjuntamente pelo supervisor de campo (assistente social da instituição) e supervisor acadêmico (professor da unidade de ensino), cabendo ao primeiro:

[...] 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 (CFESS, 2008, p. 02).

Assim, o supervisor de campo deve realizar o acompanhamento de atividades que estão de acordo com as competências e atribuições do(a) Assistente Social, acompanhando o processo de inserção do(a) aluno(a) estagiário(a) no espaço sócio ocupacional, dialogando, interferindo, propondo, diante do processo de aprendizagem do(a) estagiário(a), o que requer um(a) profissional capacitado(a) não só no sentido técnico, mas, também, no sentido ético-político e teórico-metodológico. Assim, a própria qualidade da formação profissional do supervisor de campo e sua continuidade de aprimoramento interferem no processo de ensino-aprendizagem que compõem o Estágio, trazendo implicações para o mesmo (SANTANA, 2008).

O Estágio, na nova proposta de formação profissional das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, ocupa o papel de integralização do currículo e não apenas complemento e, como ressalta Santana (2008), requer um profissional capacitado para realizar o acompanhamento do processo para que não ocorra a “estrangulação” da formação profissional de qualidade em Serviço Social.

Nesse sentido, a Política Nacional de Estágio (PNE) enquanto resultante de uma demanda que foi sendo colocada para ABEPSS, visa estabelecer princípios e parâmetros para garantir a integralidade teórico-prática na formação profissional, defendendo o estágio de qualidade com fins a configurá-lo como processo de ensino-aprendizagem e não como forma de suprir demandas de mercado na obtenção de mão-de-obra barata, opondo-se ao desenvolvimento meramente tecnicista e instrumental.

O solo histórico que perpassa a construção da PNE é, antes de tudo, perpassado pelo contexto de contrarreforma do Estado e do Ensino Superior que traz implicações para a efetivação do Estágio Supervisionado de qualidade expresso nos desafios a supervisão de campo e acadêmica. O contexto de desresponsabilização do Estado no cenário social e de precarização, privatização e focalização das políticas públicas, tem produzido a precarização no e do trabalho do(a) Assistente Social, que se expressam nas condições objetivas (infraestrutura, recursos técnicos, financeiros e humanos), e nas condições subjetivas (descontinuidade e precarização da formação profissional) elementos que rebatem na atuação do Assistente Social e conseqüentemente no processo de supervisão de campo.

Ressaltamos também, dentro do contexto de contrarreforma do Estado a contrarreforma do ensino superior que tem produzido a exponenciação da abertura de cursos de Serviço Social, quer seja em IES públicas a partir do REUNI, ou nas IES privadas presenças via FIES e PROUNI e, sobretudo, à distância, produzindo a massificação da formação profissional, colocou a urgência das entidades representativas se posicionarem na defesa do projeto de formação, pautado na defesa da direção do Projeto Profissional e do perfil profissional crítico, criativo, competente e comprometido com a defesa dos interesses da classe trabalhadora.

O contexto de REUNI, conforme mencionado no primeiro capítulo, tem trazido implicações para o trabalho docente expresso, sobretudo, na sobrecarga de trabalho, devido o aumento de número de alunos sem o aumento do quadro docente, produzindo a precarização do trabalho docente, e impactando a qualidade da formação profissional e consequentemente da supervisão acadêmica enquanto um dos elementos que compõem o Estágio Supervisionado, como por exemplo, o número excessivo de estagiários para cada supervisor acadêmico, que dificulta o processo de acompanhamento do estudante e a realização das visitas institucionais quando se tratam de campos de estágios pulverizados.

E, ainda, a expansão do Ensino a Distância tem tornado tal problemática ainda mais complexa, conforme sustenta Pereira (2013), a articulação entre a supervisão de campo e acadêmica não tem se concretizado, pois a supervisão acadêmica é realizada de forma virtual mediado por um tutor, não ocorrendo a supervisão acadêmica direta. Outro elemento ressaltado na própria PNE (2009) no que se refere ao ensino à distância é descumprimento da carga horária necessária para a realização do Estágio Supervisionado.

Assim, diante desse cenário, a construção da PNE, parte da perspectiva de defesa contra a precarização da formação profissional. Como baliza para mediar à relação teoria-prática na formação do(a) Assistente Social, a PNE começou a ser discutida, em maio de 2009, por meio do lançamento de um documento-base, o que resultou em seis oficinas regionais de graduação da ABEPSS. A versão final da PNE, em 2009, é resultante da contribuição desse documento-base, dos relatórios das seis oficinas e do relatório da mesa que endossou a discussão da PNE na Oficina Nacional de Graduação (PNE, 2009).

A mesma foi elaborada com objetivo de se tornar instrumento de luta contra a precarização do ensino superior defendendo o projeto de formação profissional

diante do contexto de hegemonia do capital e contrarreforma universitária (ORTIZ, 2014), marcado pelo avanço do ensino a distância que trouxe implicações para a consolidação do perfil profissional sustentado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, tendo em vista o caráter aligeirado, tecnicista e instrumentalizante.

Assim, segundo a referida Política, tais princípios estabelecidos centram-se na indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; na indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo; na articulação entre universidade e sociedade; na articulação entre ensino, pesquisa e extensão na unidade teoria-prática; na interdisciplinaridade e na unidade teoria-prática. Cabe destacar que essa relação de unidade teoria-prática não significa que no Estágio se verá a teoria transmutada em prática, a aplicação da teoria à prática, pois, como nos ensina Santos (2010, p.22), “o que a teoria modifica de imediato, é o conhecimento que se tem sobre o concreto, não o próprio concreto [...]”.

De acordo com as reflexões de Buriolla (2011, p.13):

O estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto do Serviço Social, onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifestam para o estagiário, tendo em vista sua formação. O estágio é o *lócus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente.

Levando-se em consideração a histórica apreensão equivocada da relação teoria-prática, no interior do Serviço Social, resultado, sobretudo, de aproximações enviesadas ao marxismo, apreender o estágio como um “campo de treinamento” em si para o exercício profissional pode desencadear na sua restrição à dimensão técnico-operativa da profissão e, por conseguinte, ao manuseio dos instrumentos e técnicas de intervenção, dissociados das demais dimensões da profissão.

Como a atuação do(a) Assistente Social se dá na realidade concreta, dinâmica e mutável e cujo objeto de intervenção é a “Questão Social” que, como diria Netto (2011), é “polimórfica” e “polifacética”, manifestando-se em diversas problemáticas e demandando diversas intervenções, bem como esta não se resume ao como fazer, mas requer uma articulação de competências ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas. Nesse sentido, Amicucci (2011, p.67) afirma que:

A atividade de estágio supervisionado em Serviço Social pressupõe o olhar crítico, investigativo e reflexivo do cotidiano profissional, capaz de propiciar o enfrentamento das situações que são colocadas à profissão e não somente no âmbito do aprendizado das competências e habilidades profissionais, isto é, na execução das atividades profissionais que restringe a formação ao treinamento e adestramento desse/a estudante às dinâmicas institucionais.

No entanto, convergimos com Buriolla (2011) na perspectiva de que o estágio constitui um espaço em que o(a) estudante pode desenvolver sua identidade profissional por meio da aproximação com as demandas que chegam à instituição, no qual está inserido. Nesse contexto, mediante o esboço de estratégias de intervenção, abre-se a possibilidade do(a) aluno(a) desenvolver a análise crítica da realidade, de forma a refletir, analisar, questionar e construir novas proposições. Assim, o contato com a prática profissional no contexto institucional permitirá ao(a) aluno(a) desenvolver habilidades e competências para o exercício profissional, tornando-se crítico e propositivo.

Decerto, o estágio se configura como espaço em que se prepara o discente para o agir profissional por meio da vivência de situações concretas, sob a supervisão de campo e acadêmica que o auxiliará no processo de reflexão das situações sociais apresentadas no cotidiano e no intercâmbio teórico-prático das experiências, sendo articuladas com os conhecimentos teóricos adquiridos por meio da formação acadêmica. Nesse sentido, articulam-se as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa (BURIOLLA, 2011).

O contato com o cotidiano da prática profissional do(a) Assistente Social, munido da teoria social marxiana, permite ao discente desenvolver uma análise crítica sobre a relação entre intervenção e instrumentalidade da prática profissional, especialmente na aproximação direta com os instrumentos e técnicas de intervenção, utilizados em situações concretas. Além disso, permite ao estagiário, a partir do contato com a atuação profissional no espaço sócioocupacional, maior proximidade com a dimensão ética da profissão, no sentido do compromisso com o atual projeto profissional, em defesa da classe trabalhadora.

Nessa direção, a PNE (2009, p.14) ressalta que o estágio tem como uma de suas principais premissas:

[...] oportunizar ao(a) estudante o estabelecimento de relações mediatas entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão, bem como o reconhecimento do

compromisso da ação profissional com as classes trabalhadoras, neste contexto político-econômico-cultural sob hegemonia do capital.

Desse modo, é preciso se ter cuidado para não se pensar o estágio somente como um momento de inserção do(a) aluno(a) no espaço da prática cotidiana, de aprendizado das técnicas e dos instrumentos de intervenção, tampouco entender que o papel do supervisor de campo se restringe ao ensino da prática, do como fazer e como intervir.

Nessa direção de análise, tem-se que implementar o Estágio Supervisionado em Serviço Social de acordo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS e a Política Nacional de Estágio (PNE), sobretudo, em tempos de contrarreforma da educação e intensificação da precarização do exercício profissional, constitui desafios para a categoria profissional. Conforme Ortiz (2014) elenca alguns desafios que se concentram em três naturezas: os de macrosocietária, os de gestão e aqueles de natureza didático-pedagógica.

Os primeiros desafios, macrosocietários, relacionam-se aos poucos recursos destinados às políticas sociais aos vínculos empregatícios flexíveis dos supervisores de campo, implicando em rotatividade destes, e na sobrecarga de trabalho do supervisor de campo como também do supervisor acadêmico.

Já os desafios de gestão, por sua vez, expressam a dificuldade de se criar uma política de estágio nas UFAs de acordo com a particularidade de cada projeto pedagógico, bem como na ausência de um coordenador de estágio e na pulverização dos campos de estágio que dificultam a supervisão acadêmica. Por último, os desafios são de natureza didático-pedagógica, a exemplo da necessária articulação entre supervisor de campo e supervisor acadêmico com vistas ao ensino teórico-prático que não deve se limitar ao ensino de instrumentos e técnicas e/ou se resumir ao debate da política que se insere o campo de estágio.

Nesse sentido, Lewgoy (2010), também, ressalta a imperativa análise da relação teoria-prática propiciada pelo estágio, enfatizando que desarticular essa relação (de unidade), corre-se o risco de fragmentar a formação profissional. Para ela, o estágio não conforma uma instrumentalização para a prática, sendo, portanto, necessário ser problematizada e combatida essa perspectiva conservadora que vê o estágio como espaço de treinamento, da hipertrofia do saber “como fazer” para a intervenção profissional, perspectiva oposta aquela defendida pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS quanto à necessidade de formação de um profissional:

[...] capaz de privilegiar a defesa dos direitos sociais, a ampliação da cidadania e a consolidação da democracia, com uma competência a ser adquirida nas várias dimensões que compõem o agir profissional: teórico-prática, técnico-operativa e ético-política. Aqui, trata-se de uma competência que vai além de conhecimentos teóricos. Requer questionar valores, repensar compromissos. Para tanto, são necessárias não apenas leituras e exercícios, mas também estar em contato com o outro, debatendo (ABEPSS & CFESS, 2011, p. 794)

Pode-se localizar aí a importância da qualidade na formação profissional, na perspectiva crítica, que traz implicações para o exercício profissional competente. Ferreira (2012, p. 44) endossa tal análise ao afirmar que:

A formação profissional, em sentido amplo, não se restringe ao ensino em Serviço Social, ao âmbito acadêmico, embora nesse espaço se dê inicialmente a preparação para o exercício profissional, mas expressa a direção social, teórico-metodológica e ética que deve nortear o processo sempre contínuo de qualificação para o exercício da profissão, envolvendo, portanto, as outras dimensões que a compõem, as dimensões interventiva e político-organizativa. Também não está restrita a mera preparação para a inserção do assistente social no mercado de trabalho, nela rebatendo os elementos éticos e teórico-metodológicos que perpassam os projetos profissionais em disputa.

Assim, a formação profissional de qualidade prepara o profissional com condições subjetivas (e intelectivas), dotado de respaldo jurídico e teórico-metodológico para traçar articulações de intervenções junto às demandas apresentadas, de modo a se colocar na defesa dos direitos dos usuários comprometido com a direção social hegemônica do atual projeto profissional. A referida autora, também, entende que é no processo de formação profissional que se desenvolve a postura interventiva e investigativa da atuação sobre as expressões da “questão social”, de modo que sejam articuladas as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, dentro de um patamar crítico, propositivo e criativo.

Nessa mesma direção, Buriolla (2011) adverte a necessidade permanente de dialogar com os sujeitos envolvidos no processo de estágio sobre essa histórica concepção conservadora de delegação da teoria à unidade de ensino e do ensino da prática como responsabilidade da instituição concedente, campo de estágio,

Numa perspectiva crítica, tem-se que a instituição de campo de estágio, por meio da supervisão de campo, não se restringe ensino da prática, dos instrumentos, de forma desarticulada da teoria desconsiderando as reflexões ontológicas. Assim como, também, a universidade não deve descartar o ensino dos instrumentos de

intervenção e enfatizar somente os debates teóricos críticos e reflexivos, pois, a gestação de um(uma) profissional competente não prescinde da necessidade de conhecer e ter domínio sobre os instrumentos e técnicas de intervenção (SANTOS, 2010). Nesse sentido, Santos e Abreu (2013) ressaltam que essa concepção conservadora, sobretudo, por parte dos alunos, expressa a ausência de trato especificado do conhecimento procedimental, dos instrumentos e técnicas de intervenção nos projetos pedagógicos das Unidades de Formação Acadêmica (UFAs).

Assim, para além da necessidade dos projetos pedagógicos contemplarem o conhecimento procedimental no processo de formação, Oliveira (2004) destaca que, para preservar-se a relação de unidade entre teoria-prática na formação profissional do(a) Assistente Social, por meio do estágio, faz-se necessário, dentre outras questões, assegurar a própria articulação entre instituição de ensino e o campo de estágio via supervisão acadêmica e supervisão de campo.

A referida autora tratando do significado social do Estágio Supervisionado em Serviço Social, no processo de formação profissional, atribui a esse caráter central, uma vez que devido às transformações na cena contemporânea, e as novas requisições para o trabalho profissional, o estágio propicia o desenvolvimento de capacidades técnico-operativas por meio da mediação entre conhecimentos teóricos e trabalho profissional articulado ao contexto social, político, econômico e cultural, inserindo o estagiário em uma realidade concreta o que permite aproximação das relações de antagonismo que permeia o cotidiano da profissão devido ao seu caráter contraditório.

Dentro dessa discussão, segundo Ortiz (2014), o Estágio Supervisionado permite o desenvolvimento da dimensão técnico-operativa, para a identificação da correlação de forças no cotidiano; ampliação dos conhecimentos apreendidos em sala de aula no que se refere às respostas políticas institucionais no trato da “questão social”; identificação das diversas dimensões da profissão dos limites e possibilidades do exercício profissional; participação em equipe multidisciplinar, bem como perceber a auto implicação da relação teoria-prática a partir do contato com o real.

Assim, como os campos de estágios se configuram como instituições que não se encontram apartadas da lógica do movimento contraditório do capital, sobretudo, em cenário de crise e de ditames neoliberais o que tem tornado os recursos cada

vez mais parcos para o social “[...] prevalecendo o trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: a privatização, a focalização e a descentralização” (BEHRING, 2008, p. 248), tal determinações têm trazido implicações para a prática profissional do Assistente Social no cotidiano institucional no qual estão inseridos os estudantes, a exemplo ausência das condições objetivas para a efetivação da intervenção (ausência de transporte, impressora, telefone, infraestrutura do espaço sócio ocupacional), a falta de recursos, a precarização do trabalho profissional, como também o caráter seletivista e focalizado que tem perpassado a atuação profissional devido aos recursos parcos, tornando o Assistente Social, como afirma lamamoto (1988) um “juiz da pobreza”.

Tais problemáticas vivenciadas nos campos de estágio aliado a concepção fragmentada da relação teoria-prática tendem a desencadear certa desmotivação para os alunos estagiários que passam a considerá-lo como enfadonho, um “patinho feio” diante do quadro da formação profissional, processo esse que pode até contribuir para um possível “desencantamento” pela prática profissional do(a) Assistente Social. Nesse sentido, levando em consideração os elementos evidenciados ao longo desses capítulos e, sobretudo, a experiência do Estágio Supervisionado I e II, no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Sousa-PB, inquietou-nos analisar sobre a particularidade do Estágio Supervisionado na referida instituição evidenciando as questões referentes à organização do Estágio e a concepção de estágio por parte dos estudantes no que tange à unidade teoria-prática na formação profissional.

CAPÍTULO III

A PARTICULARIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG): concepções e expectativas dos(as) discentes

3.1 Algumas considerações sobre o caminho a pesquisa

Para a construção da pesquisa em questão norteamo-nos pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, pois, como nos ensina Netto (2009), este método permite historicizar o objeto de estudo no campo das contradições, num movimento de rupturas e continuidades, a fim de apreender sua essência (estrutura e dinâmica). Nas palavras do referido autor:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto (NETTO, 2009, p. 05).

Nesse sentido, buscou-se aproximar do processo de formação profissional em Serviço Social e, de modo específico, da problemática do Estágio Supervisionado, numa perspectiva de totalidade que, como diria Santos (2010), é composta pela dimensão da singularidade (nível mais imediato da realidade), da particularidade (mediação entre o universal e o singular) e da universalidade (nível mais profundo de apreensão da realidade social).

A perspectiva teórica que alimenta a construção do presente trabalho, portanto, parte-se do real concreto enquanto existência efetiva, e a partir da reflexão deste, em seu movimento contraditório, constitui-se o conhecimento teórico. Assim, parte-se do pressuposto de que teoria e prática no processo de formação e, sobretudo, no momento do Estágio Supervisionado, mantém uma relação de unidade e não de identidade e, como teoria e método em Marx tem uma ligação umbilical, pautamo-nos na teoria social crítica de Marx e dos autores alimentados por essa corrente teórica como suporte de desvelamento da realidade social.

Para apreender a particularidade do Estágio Supervisionado do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a partir da concepção dos estudantes da referida instituição, buscou-se se apropriar da leitura e

análise da literatura existente sobre a problemática, bem como dos documentos necessários para tal aproximação do real, a exemplo, das Resoluções que tratam da regulamentação do curso de Serviço Social da UFCG e do Estágio, do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), dentre outros. Nesse sentido, trata-se de um estudo exploratório e de caso, uma vez que trata da particularidade da problemática do Estágio num determinado espaço sócio institucional, bem como, de uma investigação de caráter qualitativo, bibliográfico e documental exploratório.

Em relação à natureza qualitativa da pesquisa cabe destacar que, segundo Deslandes e Minayo (2010), trata-se de uma pesquisa que busca a análise dos significados, crenças, aspirações, concepções, valores e atitudes dos sujeitos, visando interpretar o universo dos significados que não são visíveis de imediato, debruçando, desse modo, na análise aguçada sobre os mesmos para interpretá-los. Esta, por sua vez, não exclui a análise quantitativa, ocorrendo entre estas uma relação de complementaridade na diversidade, contribuindo dessa forma, para a obtenção de maior riqueza e fidedignidade nas informações.

Atentando para a particularidade do presente objeto de estudo, Estágio Supervisionado em Serviço Social, os sujeitos da pesquisa em questão compõem os(as) estudantes do referido curso, tanto aqueles se encontram inseridos, atualmente, em campos de estágio, quais sejam, os(as) alunos(as) matriculados no sexto período letivo 2014.2 (18 alunos), quanto àqueles que já vivenciaram a referida experiência, isto é, os(as) alunos(as) (38) que estão no último período letivo (2014.2) do curso de Serviço Social da UFCG campus Sousa-PB, compondo um total de 56 alunos. Desse universo, retiramos uma amostra de 16 alunos, tratando-se como considera Gil (1995), de uma amostra por acessibilidade, em que durante a aplicação do questionário, escolhemos, dentre os estudantes, aqueles que se mostraram mais disponíveis em participar da pesquisa, sendo 50% da turma de alunos do sexto período, isto é, 09 sujeitos; e 50% dos alunos do oitavo período que realizaram o Estágio Supervisionado nas políticas de Saúde e de Educação, de modo específico, na área da Assistência Estudantil contabilizando um total de 15 alunos, dos quais, foram questionados 07 discentes. Cabe destacar que o critério para delimitação dos referidos campos dos alunos que concluíram o estágio deveu-se ao fato, das políticas de Saúde e de Educação, no período em questão,

concentrarem o maior número de estagiários da UFCG. O período de coleta de dados foi do dia 25 de outubro a 16 de novembro de 2014

A pesquisa foi aplicada na sede da UFCG campus Sousa (unidade empírica de análise), localizada na Rodovia Antônio Mariz, BR – 230, km 466,5 - CEP: 58.800-120, mediante a aplicação de questionários semiestruturados com questões abertas e fechadas, em que, num primeiro momento, buscamos traçar o perfil socioeconômico sujeitos partícipes da pesquisa e, num segundo momento, evidenciar a concepção dos referidos sujeitos sobre o Estágio Supervisionado. Em relação à questão ética, os sujeitos da pesquisa em questão assinaram termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a utilização dos dados obtidos, de modo a preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

3.1.1 O perfil socioeconômico do(a) Estudante de Serviço Social da UFCG

Segundo informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina foi criado no ano de 2009, sendo os ingressos da primeira turma, inicialmente, composta de 50 alunos, datado no ano de 2010 vindo a concluir no início de 2014.

Com uma entrada única por ano, tendo como principal forma de ingresso o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁶, o curso de Serviço Social na UFCG campus-Sousa é composto por quatro turmas que, no atual semestre letivo (2014.2), são: segundo período, quarto período, sexto período e oitavo período, dentre estas colhemos amostras do sexto e oitavo período e, a partir destes, podemos traçar o perfil socioeconômico dos estudantes da referida instituição bem como concepções, relação ao estágio supervisionado.

No que se refere à relevância de se traçar ao perfil socioeconômico do(a) estudante de Serviço Social Batista (1998) salienta que é preciso atentar para as disparidade “intra” e “extra” muros acadêmicos na formação profissional do(a) assistente social, pois, se se pretende um determinado perfil profissional é preciso

⁶ O ENEM foi criado, no ano de 1998, para avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da atenção básica. A partir do ano de 2009, o mesmo passo a ser utilizado como mecanismo para o ingresso no ensino superior, sobretudo dentro da ótica de “universalização” do acesso ao ensino superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>, acesso em 17, de Fevereiro de 2015, às 22:30:05.

considerar quais condições objetivas e subjetivas dão suporte a construção cultural e social da consciência do(a) estudante de serviço social, quais condições de vida circunscreve sua formação pessoal, composição familiar, situação socioeconômica, outras formações, enfim, características que delineiam o perfil do estudante de serviço social.

Segundo Iamamoto (2014), o sujeito profissional ao atuar aciona um conjunto de conhecimentos não só teóricos, aciona, também, uma gama de conhecimentos oriundos de sua origem social, etnia, gênero e do seu processo de socialização que constituem seu modo de pensar. Nas palavras da autora (2014, p. 103-104):

Sendo o trabalho uma atividade do sujeito, ao realizar-se, aciona não só o acervo de conhecimentos, mas a herança social cultural acumulada, com as suas marcas de classe, de gênero, etnia assim como do processo de socialização vivido ao longo da história de vida, atualizando valores, preconceitos e sentimentos que aí foram sendo moldados.

Nesse sentido, torna-se imprescindível analisar a origem social como também outras características que conformam a particularidade do perfil dos(as) estudantes de Serviço Social. As principais variáveis para análise e discussão do perfil em questão centrou-se na questão do sexo, idade, renda familiar, número de pessoas residentes no domicílio, acesso à política de Assistência Estudantil, formas de locomoção para universidade, horas reservadas à leitura, participação no movimento estudantil e conhecimento sobre as entidades representativas da profissão.

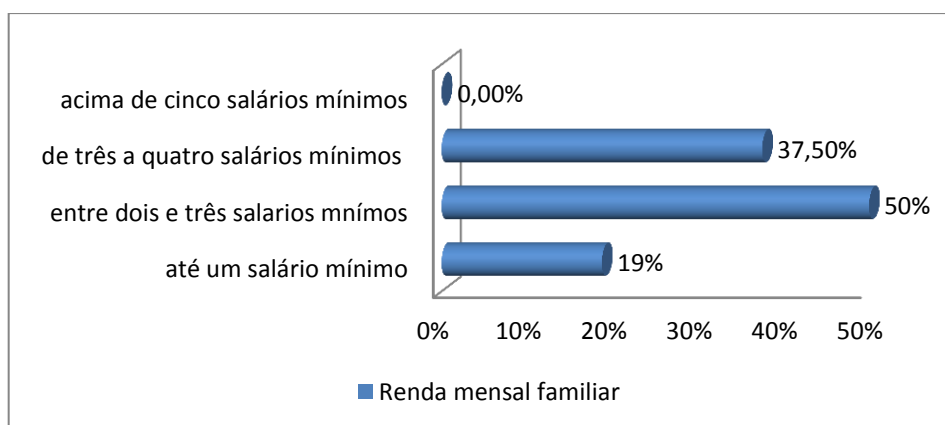
A maioria dos(as) sujeitos entrevistados(as) consideram-se do sexo feminino (75%) e apenas 25% dos 16 (dezesesseis) estudantes se declararam do sexo masculino, convergindo com os dados contidos no relatório do CFESS (2005) ao evidenciar que o perfil geral do profissional de Serviço Social, no Brasil, é majoritariamente feminino (97%). Trata-se de um traço histórico da profissão - expresso nas suas protoformas - que tende a vincular o “cuidar” a características femininas. Nesse sentido, como discorre Iamamoto (2014, p.105, grifo da autora), “[...] além da marca feminina predominante, o assistente social é herdeiro de uma *cultura profissional que carrega fortes marcas confessionais em sua formação histórica* (2014, p.105, grifos da autora).

No que se refere à idade dividimos em três grupos. O primeiro grupo concentra aqueles que têm entre 19 e 23 anos (37,5%), o segundo grupo é formado por aqueles que têm entre 24 e 27 anos (25%) e, por último, aqueles que têm entre

28 e 32 anos (18,75%). Sobre tais dados podem-se fazer duas observações: a primeira é que estes seguem uma tendência nacional de que estudantes de graduação no Brasil, de acordo com senso de educação superior do INEP⁷, realizado no ano de 2013, estão na faixa etária entre 18 e 24 anos (30%, a maioria) e a segunda relaciona-se ao fato de que os(as) profissionais categoria profissional tem se concentrado predominante na faixa etária dos 35 a 44 anos (38%) e dos 25 a 34 anos (30%), tratando-se de um público profissional jovem (CFESS, 2005).

No que se refere à renda familiar dos(as) discentes, 18,75% dos(as) entrevistados(as) sobrevivem com uma renda familiar de até um salário mínimo, 50% tem uma renda de dois a três salários mínimos e, por último, 37,5% afirmaram contar com uma renda superior a três salários mínimos.

Gráfico 01: Renda Mensal Familiar



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

De acordo com o DIEESE⁸ (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) para a manutenção das necessidades básicas de uma família com 4 (quatro) pessoas, no presente momento, seria necessário que o salário mínimo fosse igual a R\$ 3.118,62 para satisfazer as necessidades de moradia, alimentação, saúde, vestuário, educação, higiene, transporte, lazer e previdência. De modo geral, nenhum dos(as) estudantes afirmou ter renda que atinja tal valor, pois, o somatório de três salários mínimos, enquanto maior valor obtido no perfil da renda do estudante de Serviço Social(37,50%), é igual a R\$ 2.364,00 R\$, não atinge o valor sustentado pela DIEESE. Quadro ainda mais

⁷Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em 19, Fev.2015, as: 22:30:05.

⁸Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2015/201501cestabasica.pdf>. Acesso em 19, FEV. 2015. As 21:00:05

problemático para 19% dos(as) estudantes que sobrevivem com até um salário mínimo e com composição familiar variando entre 04 e 05 pessoas e, por conseguinte, com uma *per cápita* entre R\$ 157,00 e R\$ 197,00. Nessa direção, a metade (50%) dos(as) estudantes respondeu ter uma composição familiar entre 04 e 05 pessoas e a outra metade (50%) entre 02 e 03 pessoas.

Tais dados revelam o processo de concentração de renda no país, pois, de acordo com dados do censo demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)⁹, do ano de 2010, a renda *per cápita* de 25% da população está em torno de R\$ 188,00, renda inferior a um quarto do salário mínimo e mais da metade recebe aproximadamente R\$ 375,00. Nesse sentido, os dados aqui apresentados acerca da renda do(a) estudante de Serviço Social, além de expressar um quadro de agravamento das precárias condições de vida da classe trabalhadora, endossa o que ressalta Netto (1996, p.110) acerca da “[...] mudança do perfil da massa do alunado, cada vez mais recrutada em estratos médio-baixos e baixos das camadas urbanas[...]” marcado pelo empobrecimento do universo cultural.

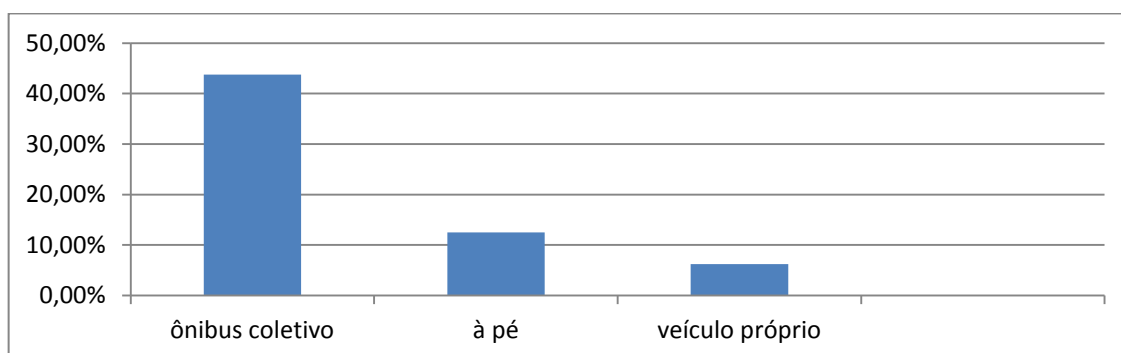
Com relação à cidade de origem e formas de locomoção para universidade, 31,25% dos estudantes tem Sousa como cidade origem. A maioria dos(as) estudantes são de cidades circunvizinhas (68,75%), desses, 18,75% residem na cidade de Cajazeiras e os demais nos municípios de Santa Cruz, Conceição, São Francisco, São João do Rio do Peixe, e Paulista, além de cidades, como Ipaumirim e Pau dos Ferros localizadas, respectivamente, nos estados do Ceará e Rio Grande do Norte. Ainda dentro desse universo de estudantes que tem como cidades de origem cidades circunvizinhas, a partir da aprovação no curso, 31,25% passaram a residir em Sousa para frequentar a universidade e 37,5% retornam as suas cidades de origem diariamente.

As formas mais frequentes de locomoção para universidade dos (as)estudantes que residem em Sousa são: ônibus coletivo (43,75%), veículo próprio (6,25%) e a pé 12,5%. Esta última, por sua vez, configura-se como uma forma de amenizar as despesas, enquanto estratégia de permanência na graduação, o que

⁹Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=3&idnoticia=2019&busca=1&t=indicadore sociais-municipais-2010-incidencia-pobreza-maior-municipios-porte-medio>>. Acesso em 13, FEV. 2015, as 23:00:05.

revela as dificuldades que o(a) estudante de Serviço Social enfrenta para chegar a universidade por se tratar de um campus que se encontra localizado fora da cidade, requisitando-se, desse modo, o dispêndio financeiro diário para chegar até este, dado que reforça a necessidade de ampliação da cobertura da assistencial estudantil, considerando seu caráter seletivista atual.

Gráfico 02: Formas de locomoção para a universidade dos(as) estudantes que residem em Sousa-PB

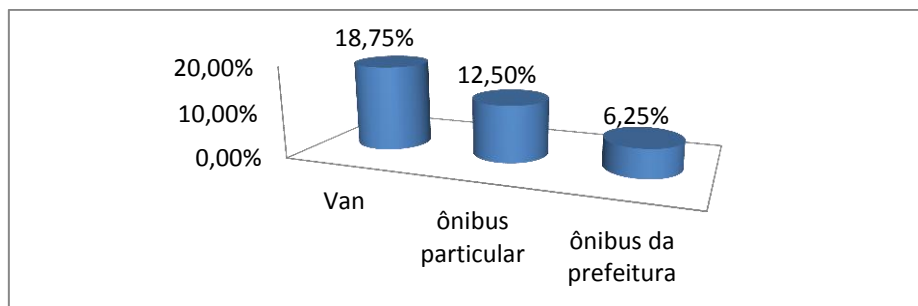


Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Quanto aos(as) estudantes que não residem na cidade de Sousa as formas de locomoção frequentes têm sido: transportes “alternativos” (vans) e ônibus particulares¹⁰ privados, custeados pelos(as) próprios(as) estudantes, ônibus coletivo, e ônibus da prefeitura gratuito. Estes, por sua vez, também enfrentam desafios diários para chegar à universidade, pois, tratam-se de alunos(as) que enfrentam diariamente mais de uma hora de viagem para assistir aula, o que torna-se um agravante para o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desgaste físico e psíquico do(a) estudante.

Gráfico 03: Formas de locomoção para a universidade dos(as) estudantes que não residem em Sousa-PB

¹⁰ Ônibus custeado pelos estudantes locado a um proprietário, com pagamento mensal de acordo com valor acordado em contrato entre os(as) estudantes e o proprietário do veículo.



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Em relação ao acesso aos programas de Assistência Estudantil da UFCG, como Bolsa Reuni, Restaurante Universitário¹¹ e Residência Universitária¹², cabe destacar que a maioria dos(as) estudantes entrevistados, isto é, 56,25% não se encontra inserido nos referidos programas. Dentre aqueles que estão inseridos, 37,5% são beneficiários do bolsa Reuni cujo o valor atual é de R\$ 250,00 mensais, 6,25%, por sua vez, residem na Residência Universitária (RUN) e concomitantemente tem acesso ao Restaurante Universitário (RU). Cabe ressaltar que os(as) estudantes que optarem pela Bolsa Reuni não têm direito ao RU e Residência Universitária, expressando de forma enfática a focalização dessa política, pois, tal valor oferecido pelo Bolsa Reuni é insuficiente para suprir as necessidades de moradia e alimentação do(a) estudante de graduação, portanto, o acesso a um programa não deveria e excluir o direito de acesso a outro programa no âmbito da referida política, de modo a ser garantindo, efetivamente, as condições de permanência do estudante no ensino superior e não só de forma paliativa.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹³, elaborado pela FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis) com bases em pesquisas, realizadas nos anos de 1997 e 2004, sobre o perfil socioeconômico do(a) estudante de graduação no Brasil revela que 48,2% vive em situação de vulnerabilidade social por sua vez, o que condiciona o processo

¹¹O (a) estudante selecionado(a) no Programa Restaurante Universitário terá direito a uma única refeição por dia (almoço ou jantar), com exceção daqueles que são residentes. Disponível em: <<http://www.ccjs.ufcg.edu.br/Paginas/AssistenciaEstudantil/Programas.php#BolsaReuni-tab>>. Acesso em: 18, FEV.2015, as: 21:00:19.

¹²Objetiva acolher os estudantes em situação de vulnerabilidade social que não possuam domicílio na cidade do curso, tendo como critério de seletividade que o(a) estudante tenha concluído o ensino médio em escola pública ou em escola privada com bolsa e integral.(IDEM)

¹³ Disponível em: <<http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Assist%C3%Aancia-Estudantil-ANDIFES.pdf>> Acesso em: 18, FEV, 2015, as 22:00:40.

de ensino- aprendizagem no sentido de suprirem as despesas básicas de um estudante universitário, como livros, participação em eventos, dentre outros, nesse sentido os objetivos do mesmo seria fornece as condições necessária para permanência do estudante no ensino superior.

Nessa direção, conforme a pesquisa realizada por Dias (2014), em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que teve como sujeitos da pesquisa os(as) estudantes inscritos no processo de seleção do “Bolsa REUNI” da UFCG-Campus de Cajazeiras, revela que tal política não tem se efetivado de forma abrangente, pois, no ano de 2013, “do total de 454 alunos inscritos, apenas 133 conseguiram acesso ao programa; [...] 206 alunos, [...] mesmo atendendo aos critérios do Programa, ficaram no chamado “cadastro de reserva”[...] (DIAS, 2014, p.37).

A referida autora ainda enfatiza que os recursos previstos para a assistência estudantil, no ano 2013, na ordem de R\$ 590 milhões, mostravam-se insuficientes, sendo necessário a sua ampliação para R\$ 1,5 milhões, de forma a abranger o atendimento de, no mínimo 43,7%, dos estudantes de graduação nas IFES.

No que tange à possível existência de alunos inseridos no mercado de trabalho, os dados demonstram que, embora, 81,25% dos(as) discentes tenham relatado não possuir vínculo empregatício, 12,5%, no momento da aplicação dos questionários, afirmaram estar empregados e 6,25% não responderam a questão. Tais dados indicam, por um lado, a predominância da fonte de renda dos(as) estudantes centram-se na renda familiar e/ou benefícios do REUNI e, por outro lado, reitera a necessidade de ampliação do acesso aos programas de Assistência Estudantil.

Com relação à participação dos(as) discentes no Movimento Estudantil de Serviço Social (MESS), 75% afirmaram nunca ter participado do movimento estudantil da UFA e apenas 25% já participou em algum momento do mesmo. Revela-se, desse modo, a desmobilização dos estudantes para com a defesa de seus interesses e defesa dos seus direitos, na luta pela formação de qualidade e ampliação da assistência estudantil. Dado, ainda mais preocupante, no que se refere à necessidade do desenvolvimento da postura política enquanto futuro(a) profissional que deve desenvolver uma atuação profissional norteado(a) pelo PEPSS.

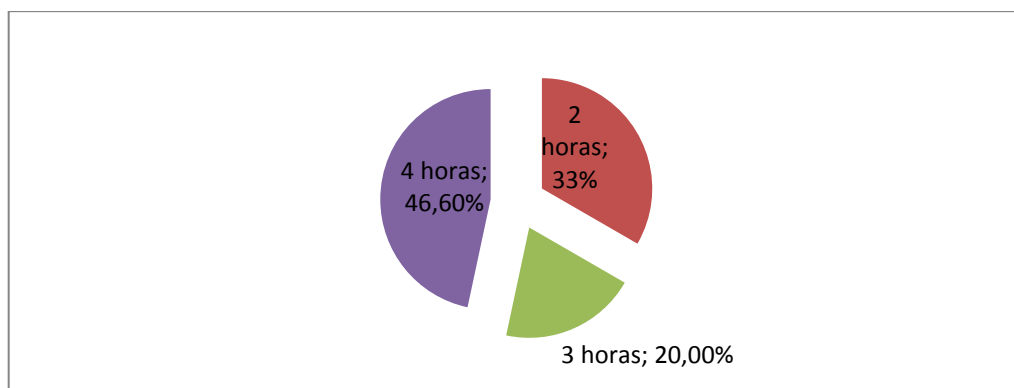
Destarte, faz-se necessário considerar as condições objetivas que perpassam o realidade social em que se encontram inseridos(as) os(as) estudantes de Serviço

Social da UFCG, pois, para a participação no MESS requer-se que a universidade ofereça os mínimos necessários para que o(a) estudante permaneça na UFA após o término da aula. Nesse sentido, a seletividade dos programas de assistência estudantil, e, considerando que a maioria dos(as) estudantes são de cidades circunvizinhas, torna-se um agravante para que os(as) estudantes não tenham condições de participar do MESS.

Dentro dessa discussão Guimarães (2011, p.69) enfatiza que a formação política “[...] perpassa a apropriação de conhecimentos teóricos e da prática política que instrumentalizem o sujeito para a análise da realidade e para a elaboração de alternativas visando sua transformação”. Para a referida autora é papel do movimento estudantil vincular-se a luta não só na defesa de seus interesses, mas aos movimentos sociais como um todo.

No que se refere à questão da quantidade de horas reservadas para o estudo diariamente, 7 pessoas (46,6%) responderam que reservam aproximadamente 4 horas diárias para o estudo, seguidos dos que reservam 2 horas diárias, isto é, 5 pessoas (33,3%). E, por último, aqueles que reservam 3 horas (20%).

Gráfico 04: horas diárias reservadas para estudos



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Em relação aos referidos dados, cabe destacar que pesquisas realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro¹⁴, no ano de 2012, revelam que os(as) estudantes que concluem o ensino médio, no Brasil, não têm atingido o “alfabetismo pleno” expresso na capacidade de ler, interpretar texto sem restrição e realizar análises e sínteses opinativas, permanecendo, em sua maioria (57%) no nível básico da alfabetização,

¹⁴Disponível

<http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf>
Acesso em: 12, Fev.2015, 15:30:00.

demonstrando limitações no processo de apreensão de um texto mais longo e denso. E, no ensino superior, por sua vez, somente 62% atingem o nível de alfabetização pleno, dado preocupante no que se refere à necessidade do desenvolvimento de uma atuação profissional competente. Nesse sentido, ainda que a maioria dos(as) entrevistados(as) afirmem uma carga horária diária de 4 horas reservada aos estudos, tal carga, mostra-se insuficiente, sobretudo, levando-se em consideração as fragilidades do processo ensino aprendizagem anterior ao ingresso à universidade, bem como, as dificuldades de efetivação, sobretudo, do curso em questão, do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Com relação à questão do ano de conclusão, 37,5% dos(as) estudantes concluíram o ensino médio em 2010; 18,75% concluíram em 2011; 18,75% concluíram em 2008; 12,5% concluíram em 2003; e 6,25% concluíram em 2007.

Tabela 1: ano de conclusão do ensino médio

ANO DE CONCLUSÃO	POPULAÇÃO	PORCENTAGEM
2003	2	12,5%
2007	1	6,25%
2008	3	18,75%
2010	6	37,5%
2011	3	18,75%
EM BRANCO	1	6,25%
TOTAL	16	100%

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Ressaltamos que a totalidade dos(as) estudantes vivenciaram um processo de formação perpassado pelos impactos da contrarreforma na educação, no qual o Estado sai de sua função de executor da política de educação para “[...] uma instância coordenadora e controladora através de mecanismos como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)” (GALVANIN, 2005, p. 13).

No que se refere à questão do entendimento que os(as) estudantes sobre o papel da ABEPSS, 80% (12 pessoas) afirmaram conhecê-la, porém, a partir das

suas respostas podemos identificar que esse entendimento se dá de forma superficial; 13,3%(2 pessoas) afirmaram não conhecê-la, apenas 1 pessoa respondeu a questão de forma aprofundada e condizente com o efetivo papel da ABEPSS, enquanto entidade de natureza acadêmico-científica que coordena e propõe a política de formação profissional em Serviço Social. Nas palavras dos(as) entrevistados(as), a ABEPSS é vista como:

“(entidade que) dita as diretrizes curriculares do curso” (Entrevistado 01).

“[...] órgão responsável pela a fiscalização da profissão” (Entrevistado 05)

“Pesquisa em Serviço social” (Entrevistado 08).

“[...] A coordenação da política de formação profissional em Serviço Social, visando articulação entre pesquisa, ensino e extensão”. (Entrevistados 10)

No que concerne ao conjunto CFESS-CRESS, 66,6% (8 pessoas) afirmaram conhecê-lo, porém, as respostas dadas quanto ao seu significado apontam fragilidades, não atentando para a particularidade das atribuições de cada instância, a nível federal e regional, demonstrando confusão no que se refere ao papel atribuído a cada instância, bem como falta de profundidade analítica em conceber o papel de o conjunto para além da visão policlesca que vigia, controla, monitora, e puni os(as) profissionais. Assim, esses 66,6% definiram o conjunto como órgão que fiscaliza e regulamenta a profissão. Por outro lado, 16,6% (2 pessoas) não conseguiram sistematizar as informações de forma clara e coerente à respeito da questão.

“[...]são conselhos que dispõem sobre várias coisas a respeito do serviço social.” (Entrevistado 09)

“[...] trabalha junto a categoria profissional do serviço social” (Entrevistado 14)

“[...] o CFESS é a instância máxima que supervisiona e puni irregularidades na profissão. O CRESS é necessário que todo a.s. esteja devidamente registrado p/ exercer a profissão” (Entrevistado 06)

Conforme os dados anteriormente levantados pode-se destacar, dentre outras questões, que o perfil do(a) estudante de Serviço Social da UFCG apresenta características que convergem com o perfil predominante da categoria, a exemplo, da expressiva presença de estudantes oriundos de segmentos sociais das classes

subalternas; um público de “jovens estudantes” predominantemente feminino. Levantado alguns dos principais traços do perfil dos estudantes da UFCG, o próximo tópico enfatizará mais especificamente a problemática do Estágio Supervisionado do curso de Serviço Social da referida IES.

3.2 A organização do Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social da UFCG e a concepção dos(as) participantes da pesquisa sobre esse momento da formação

É no contexto de contrarreforma do ensino superior brasileiro, expresso no REUNI e no processo de interiorização dos cursos, que surge, no ano de 2009, o curso de Serviço Social na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), de modo específico, no campus de Sousa/PB, localizado no sertão do estado. A implantação do referido campus, segundo informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Serviço Social, tem sua origem no início dos anos de 1970, especificamente, em 1971, através da Lei Municipal nº 704, que criou a Faculdade de Direito (FDS) de Sousa-PB.

Contudo, posteriormente, devido disputas políticas, o curso de direito ficou sob domínio da Fundação do Ensino Superior de Sousa (FESS) criada pelo, então, prefeito Gilberto Sarmiento. Ainda, segundo informações contidas no PPC de Serviço Social, para evitar que as disputas políticas interferissem na sua administração, seus idealizadores passaram a lutar pela sua federalização de modo a integrar o curso de direito de Sousa à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no final da referida década, momento em que esta última buscava sua interiorização. Assim, a FESS, a partir da Resolução nº 385/1979, passou a constituir o IV campi da UFPB.

Após o desmembramento da UFPB, em 2002, o campus de Sousa, Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS), passa a fazer parte da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e, a partir daí, conforme o referido PPC, a preocupação dos gestores do Centro passa a ser a ampliação e diversificação de seus cursos. O primeiro deles é o curso de contabilidade criado pela Resolução 007/2004 do Colegiado Pleno da UFCG, seguida do curso de administração, em 2005 e, por ultimo, em 2009, passa a fazer parte do *campus* o curso de bacharelado em Serviço Social.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFCG, este deve

[...] possibilitar aos seus formandos conhecer o significado sócio-histórico da profissão. [...] garantir o desenvolvimento de elementos teórico-metodológicos que possibilitem construir uma postura crítica, investigativa, ética, política e prático-operativa comprometida com o Projeto Ético Político Profissional. Isso significa que o profissional terá uma formação generalista e estará apto a atuar nas múltiplas expressões da questão social explorando as contradições que encerram o espaço sócio-ocupacional do Serviço Social. (PPC, 2013 p.14-15)

Para alcançar tais objetivos, o PPC destaca que o curso está estruturado de acordo com os três núcleos do projeto de formação profissional quais sejam, o núcleo dos fundamentos da vida social, o núcleo de fundamentos sócio históricos de formação da sociedade brasileira, e o núcleo do trabalho profissional, onde encontra-se localizado o Estágio Supervisionado. De acordo com a Resolução de Estágio N° 03 de 2014 , o estágio na IES compõe 300 horas que são divididos em dois semestres: o Estágio Supervisionado I, realizado no 6º (sexto) período, tendo como pré-requisito as disciplinas Ética Profissional e Serviço Social IV e como co-requisito a disciplina Seminário Temático em Serviço Social I e o Estágio Supervisionado II realizado no 7º (sétimo) tem como o pré-requisito Estágio Curricular I e como o co-requisito a disciplina Seminário Temático em Serviço Social II.

Enquanto componente curricular obrigatório, o Estágio Supervisionado tem por objetivo capacitar o(a) discente para o exercício profissional por meio da sua inserção em um espaço sócio ocupacional onde atua um(a) assistente social, no qual o(a) estudante será avaliado constantemente no que se refere ao cumprimento de atividades nesse processo de ensino aprendizagem

Nesse sentido, são atividades que compõem o estágio supervisionado I na UFCG-CCJS:

[...] a elaboração do plano de estágio, o acompanhamento das atividades realizadas e vivenciadas mediante o registro do diário de campo, as leituras e fichamentos de textos, a construção da análise institucional e da política social onde se realiza o estágio, e a elaboração do relatório preliminar sobre as primeiras experiências no campo de estágio (PPC curso de Serviço Social UFCG, 2013, p.48-49).

No que se refere ao estágio supervisionado II:

[...] o aluno deverá dar continuidade às atividades de análises registradas no diário de campo, bem como leituras e fichamentos de textos, além disso, deverá cumprir a construção do seu objeto de estudo e elaborar o seu

projeto de pesquisa, mediante a coleta de dados e sua análise e interpretação, culminando na elaboração de um relatório preliminar (IDEM, p.49)

Cabe destacar que a carga horária destinada ao Estágio Supervisionado da UFCG, qual seja 300 horas, é de apenas 10% da carga horária total do curso (3.000horas) e não de, no mínimo, 15%, conforme orienta a Política Nacional de Estágio (PNE), trazendo implicações para a formação profissional, aligeirando o processo de ensino-aprendizagem. Segundo as disposições dadas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação, registrado no parecer CNE/CES Nº 8/2007 “os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder os 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário. (CNE/CES Nº 8/2007 do processo Nº 23001.000207/2004-10, p.29). Cabe considerar que, tal redação não clarifica qual a carga horária destinada para estágio, e qual a carga horária que se destina, dentro desse percentual, as atividades complementares.

Ainda de acordo com a referida Resolução de Estágio Supervisionado, Estágio visa oportunizar o contato mais direto com a prática sob vivência de um cotidiano institucional através de instituições conveniadas com a UFA, devendo contar com um coordenador de estágio - obrigatoriamente um professor com formação em Serviço Social que, dentre outras atividades, deve traçar princípios e diretrizes para nortear a realização do estágio na UFCG; acompanhar e avaliar o desenvolvimento do estágio, estabelecer contato com diversas instituições na perspectiva de angariar possíveis vagas, estabelecer semestralmente contato com as instituições para manter e ampliar vagas nos campos de estágio, credenciar e acompanhar os campos de estágios, encaminhar os estudantes para o campo de estágio, articular junto com a coordenação do curso a distribuição dos supervisores acadêmicos por campo de estágio, promover cursos de capacitação de supervisor de campo bem como articular a coordenação do curso, supervisores acadêmicos e de campo.

Composto por três sujeitos: supervisor acadêmico, supervisor de campo e estagiário, cabe ao primeiro, mediante encontros sistemáticos, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do estagiário, o que inclui, dentre outras questões, auxiliá-lo na construção do cenário institucional, elaboração do projeto de

intervenção, relatório, projeto de pesquisa e além da realização de visitas institucionais, auxiliar o estagiário no processo de produção de conhecimento e sistematização teórica (RESOLUÇÃO CCGSS N° 03, 2014).

Quanto ao supervisor de campo, cabe a este, dentre outras atribuições, orientar o estagiário no que se refere à utilização do instrumental teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, comunicar o número de vagas por semestre disponível na instituição concedente, disponibilizar ao(a) estagiário(a) documentações da instituição, participar da elaboração do plano de estágio da avaliação continuada do estagiário, acompanhar o controle de frequência do estagiário e decidir sobre o possível desligamento do estagiário junto com a coordenação de estágio e (RESOLUÇÃO CCGSS n° 03, 2014).

Por último, compete ao(a) estagiário(a), solicitar a documentação necessária bem como seu encaminhamento para o campo de estágio perante a coordenação de estágio; cumprir os regulamentos do estágio e com os preceitos éticos da profissão diante da instituição concedente; participar da supervisão de campo e acadêmica; reconhecer a relevância do estágio enquanto disciplina constitutiva do processo de formação profissional; cumprir a carga horária do estágio, entregar a documentação necessária a coordenação e campo de estágio antes do término do período, dentre outras atribuições (RESOLUÇÃO CCGSS N° 03, 2014). Nesse sentido, o(a) estagiário(a) será avaliado de acordo com o cumprimento das atividades, da frequência na supervisão de campo e acadêmica, desenvolvimento de postura ética e capacidade crítico-analítica.

Em relação à concepção de Estágio Supervisionado em Serviço Social dos(as) discentes do 6º e 8º períodos do presente curso, buscou-se destacar algumas questões como, o conhecimento sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a Política Nacional de Estágio (PNE) e a Resolução de Regulamentação que trata do Estágio Supervisionado em Serviço Social da UFCG, a compreensão do Estágio Supervisionado e da relação teoria-prática no processo de formação, as expectativas dos(as) entrevistados(as) em relação ao Estágio Supervisionado, o lugar da dimensão técnico-operativa no referido processo, os principais problemas identificados no campo de Estágio e os possíveis motivos responsáveis pelo “desencantamento” com a profissão.

Durante a aplicação do questionário tentamos inicialmente, identificar o conhecimento dos alunos no que se refere à proposta do Projeto Pedagógico do

Curso (PPC) de Serviço Social da UFCG. Nesse sentido, 62,5% dos estudantes afirmaram não conhecer o mesmo, apenas 37,5% afirmaram conhecê-lo, porém de modo superficial, pois quando perguntado posteriormente em uma outra questão a respeito de existência de uma possível lacuna existente no projeto, expresso numa possível menor ênfase dada dimensão técnico-operativa em detrimento das demais dimensões no referido projeto, a maioria (43,75%) não soube responder a questão de forma coerente, condizente com real significado desta dimensão e da relação que as três dimensões constitui na formação profissional.

Com relação ao conhecimento sobre a PNE e a Resolução 533, entre aqueles que responderam a questão, 69,23% dos(as) estudantes (9 pessoas) afirmaram conhecê-las, (3 pessoas afirmaram não conhecê-las, porém dentre os(as) mesmos(as), podemos identificar concepções, superficiais, equivocadas, e até mesmo baseadas em “achismos”.

“[...]ambas regulamentas a supervisão direta de estágio no Serviço Social” (Entrevistado 04).

“Discute todas as direções de inserção do aluno no campo de estágio e a importância de seus supervisores” (Entrevistado01).

“A PNE (Política Nacional dos Estudantes) estabelece normas e direitos p. os estudantes. A resolução 533 se ã me engano trata da política de estágio em S.S. com semelhantes fins” (Entrevistado 12).

Assim, percebe-se a superficialidade do conhecimento dos(as) estudantes a respeito dos instrumentos que regem a regulamentação do Estágio Supervisionado como suporte para a defesa da formação de qualidade, enquanto processo de ensino-aprendizagem, o que contribui para a reprodução de expectativas equivocadas com relação ao Estágio.

A respeito da concepção que os(as) têm do Estágio Supervisionado, dentre os que responderam a questão, 13,3% (2 pessoas) do(as) estudantes entendem Estágio como momento exclusivo de contato com a prática na formação profissional; 20% (3 pessoas) entendem-no como momento exclusivo de realizar a síntese teoria-prática; 20% compreende o mesmo como o momento de ver a teoria aplicada na prática. Apenas 4 (quatro) pessoas (26,6%) expressaram uma concepção de estágio em consonância ao que sustenta a PNE e Resolução 533, conforme identificamos nos seguintes discursos:

“Compreendo que seja o primeiro contato enquanto aluno, com a prática profissional [...]” (Entrevistado 04).

“É um processo formativo, de ensino-aprendizagem, que envolve[...] três sujeitos, docente, discente e superior de campo; um momento de concretização da tão difundida articulação entre teoria e prática”(Entrevistado 10).

“É um momento que faz parte do momento constitutivo da formação profissional. Conseguir identificar na prática do profissional a teoria” (entrevistado, 07).

“Estágio supervisionado em Serviço Social e a atividade em que os estudantes em Serviço Social é inserido no espaço socioinstitucional buscando capacitá-lo p/o exercício profissional” (Entrevistado 02).

Assim, percebe-se que 50% dos estudantes que responderam ao questionário tem um entendimento equivocado do estágio supervisionado, quer seja pelo entendimento deste como momento de aplicar a teoria na prática, como momento exclusivo de contato com a prática ou como o tão esperado momento (leia-se único) de se realizar a síntese teoria-prática na formação profissional.

Destarte, como já foi dito o estágio não é momento exclusivo de ensino da prática. De acordo com Ramos (2007) garantir a transversalidade do ensino da prática na formação profissional é garantir que o caráter investigativo-interventivo da profissão perpassa toda a formação profissional conforme sustenta o projeto de formação profissional. Dessa maneira, nas diversas disciplinas que compõem o curso e não somente no estágio, deve ser garantida a efetiva articulação entre referencial teórico, realidade social (marcada por determinado contextos econômico, político e social), e possibilidades e estratégias interventivas.

No tocante ao questionamento sobre a relação teoria-prática podemos identificar, dentre aqueles que responderam a questão, que 3 pessoas (21,42%) consideram que a prática diverge da teoria, bem como e a reprodução de uma concepção equivocada da relação teoria e prática por parte dos estudantes, que seja essa expressa de forma explícita ou implícita, pois, mesmo quando estes negam acreditar na tese de que “na prática a teoria é outra” (11 pessoas), os mesmos, em alguns casos, têm um entendimento equivocado da relação teoria-prática, não entendendo como uma unidade e vincula o estágio (entendido como prática) como momento de aplicar “teorias” no cotidiano profissional. Nas palavras dos(as) seguintes entrevistados (as) podemos perceber o posicionamento sobre a possível divergência da relação teoria-prática:

“Não [diverge] [...] tudo deve ser levado em conta além de que se estuda que há uma unidade entre eles, logo, não há teoria sem prática, não são distintos um do outro” (Entrevistado 09).

“Sim [diverge]. Pois durante o estágio posso presenciar diversas atitudes messiânicas e positivistas de vários profissionais do S.S.”(Entrevistado 16).

“Sim [diverge], pois comumente, nós discentes temos grande dificuldade de associar conhecimentos teóricos a questões práticas, dificuldades esta, estendida ao exercício profissional, o que acaba resultando em uma prática fatalista, onde o profissional se ver de mãos atadas diante da realidade do concreto” (Entrevistado 10).

O curso de Serviço Social da UFCG, não conta com componentes curriculares específicos que vise preparar o estudante para o ingresso no estágio supervisionado, fato este que, de certo modo, explica algumas concepções equivocadas com relação ao Estágio Supervisionado por parte do estudante. No que se refere ao debate a respeito da instrumentalidade, da dimensão técnico-operativa, bem como estágio supervisionado na referida instituição tem se destinado aos períodos finais do curso, o que contribui para a reprodução de uma concepção equivocada dos estudantes a respeito da formação profissional, enxergando esta de forma fragmentada, bem como a relação teoria e prática, onde existiria um momento da teoria na formação profissional e um momento da prática e conseqüentemente esta concepção de teoria e prática reproduz uma concepção equivocada de estágio.

Com relação ao questionamento a respeito da existência de uma menor ênfase dada a dimensão técnico-operativa pelo PPC do curso de Serviço Social da UFCG em relação às demais dimensões: ético-política e teórico-metodológica, 43,75% (7 pessoas) não souberam responder a questão, não se posicionando a respeito da existência ou não de uma menor ênfase na dimensão técnico-operativa, o que reforça a comprovação do desconhecimento destes para com o referido PPC.

Apenas 25% consideram que o PCC da instituição supre a necessidade de desenvolvimento da dimensão técnico-operativa, pois, para os(as) mesmos(as), a formação na UFCG seria dividida em dois momentos: um mais teórico e outro voltado para prática (visualizada como o momento do estágio). Nesse sentido, não se teria lacunas no processo de formação profissional dos mesmos, de modo que o estágio é visualizado como o momento de desenvolvimento da dimensão técnico-operativa, conforme expressa a seguinte resposta de um dos(as) entrevistados(as): “Não (há menor ênfase na dimensão técnico-operativa), porque temos os dois momentos no processo de formação” (Entrevistado 5). Por outro lado, 31,25%(5

peças) afirmam existir uma carência no que se refere o desenvolvimento da dimensão técnico-operativa no referido curso, nas palavras dos entrevistados:

“Sim [existe uma menor ênfase na dimensão técnico-operativa]. O direcionamento que se refere a esta dimensão esta praticamente direcionado as disciplinas aplicadas no final do curso”. (Entrevistado 03)

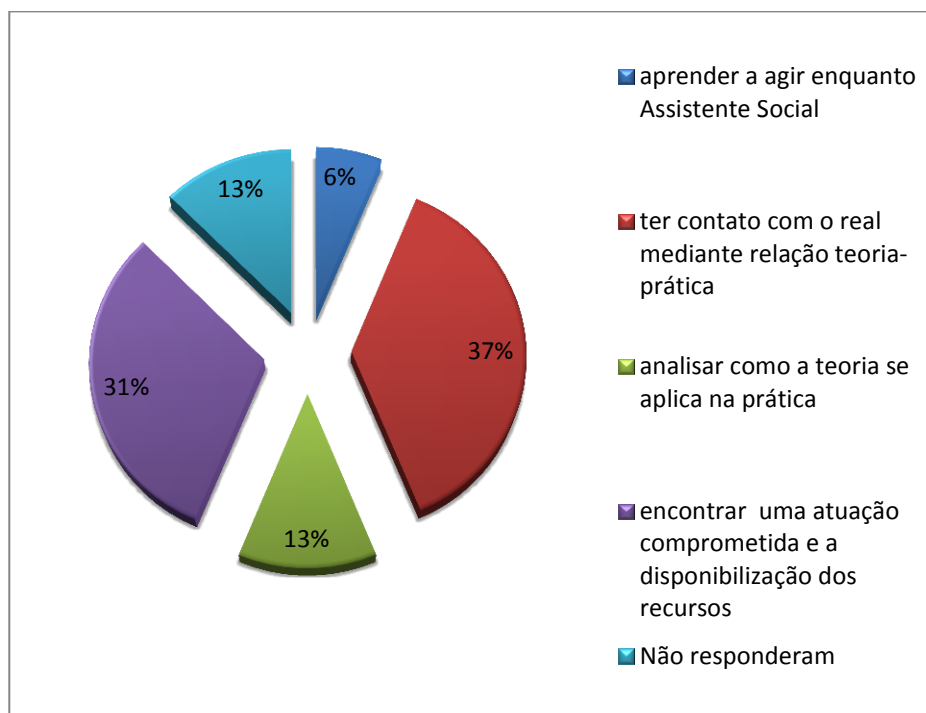
“Há, porque, apesar da teoria ser crucial, na prática não vemos tudo que deveríamos, por exemplo mais áreas de atuação” (Entrevistado 06).

Tais dados expressam uma possível lacuna existente na formação dos(as) no que se refere ao entendimento que estes(as) tem sobre as três dimensões que constituem a profissão (teórica-metodológica, ético-política e técnico-operativa) desconhecendo sua relação que constitui uma unidade de diversos, com suas particularidade que precisam ser enfatizadas na formação de qualidade, conforme sustenta o projeto de formação profissional. Nessa direção, Santos (2010) ressalta que nos debates da categoria profissional dos(as) assistentes sociais a discussão a respeito da dimensão técnico-operativa tem se tornado um apêndice , produzindo, desse modo, uma lacuna no processo de formação profissional. Para a referida autora, a partir da integralidade teórico-prática sustentada pelo projeto de formação profissional, faz-se necessário afirmar a unidade que formam as três dimensões, pensando a dimensão técnico-operativa articulado com as dimensões teórico-metodológica e ético-política, enfatizando a diversidade que forma tal relação de unidade, de modo que na formação profissional em Serviço Social faz-se necessário a existência de componentes curriculares que tratem a particularidade de cada dimensão articulado com as demais. Assim, se na formação profissional existe disciplinas teóricas voltadas para a dimensão teórica dos fundamentos da profissão, bem como da ética profissional transversal a formação, faz-se necessário também a existência de disciplinas e/ou outros componentes curriculares que enfatize a dimensão técnico-operativa necessária para a operacionalização do exercício profissional.

Quando questionados em relação às expectativas para com a disciplina do Estágio Supervisionado, como pode se observar no Gráfico 05, a maioria, isto é, 37,5% responderam que tal momento da formação possibilitaria “ter o contato com o real a mediante a relação teoria-prática” e outra expressão significativa (31,25%) espera “encontrar em campo de estágio uma atuação profissional comprometida e os recursos necessários” para efetivação da intervenção profissional. Ainda, em

relação à referida questão 6,25% e 12,5% dos(as) entrevistados(as), responderam, respectivamente, que esperam do estágio “aprender a agir enquanto Assistente Social” e “analisar como a teoria se aplica na prática”.

Gráfico 05: expectativas dos estudantes com relação ao estágio supervisionado



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Cabe lembrar, de acordo com a PNE (2009), que o Estágio Supervisionado:

Caracteriza-se pela atividade teórico-prática, efetivada por meio da inserção do(a) estudante nos espaços sócio-institucionais nos quais trabalham os(as) assistentes sociais, capacitando-o(a) nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para o exercício profissional(PNE, 2009, 14).

Nesse sentido, se, por um lado, o Estágio constitui um momento da formação que possibilita o contato com real perpassado pela relação de unidade teórico-prática, por outro lado, tal relação é transversal à formação profissional e, portanto, não se resume ao Estágio. Nessa mesma direção, as autoras Santos e Abreu (2013, p. 79) reforçam que o estágio, efetivamente, “[...] é considerado um momento ímpar em que se vivencia a relação de unidade entre formação e exercício profissional, propício para trabalhar a mediação entre teoria e prática, porém não é o único”, ou seja, ainda que não se entenda o estágio numa concepção praticista e

instrumentalizante, entendem-no como momento exclusivo da formação profissional de se realizar a unidade teórico-prática na formação.

Desse modo, percebe-se, a partir da concepção dos(as) estudantes do que seria o estágio supervisionado, que os mesmos sentem carência da articulação teoria-prática transversal a formação, os mesmo acreditam que unidade teoria-prática na formação profissional é efetivada a partir do estágio, chegando mesmo a desconhecer a concepção de transversalidade teórico-prática na formação profissional.

Outro dado alvo de investigação com relação ao Estágio Supervisionado foi a identificação dos principais problemas vivenciados nas instituições concedentes, dos quais pode-se destacar que a maioria dos entrevistados(as), ou seja, 53,8%, entre aqueles(as) que responderam a questão, citou-se a problemática da falta de condições objetivas nos campos de estágio para a efetivação da intervenção profissional a exemplo da inexistência de transporte para realização de visitas domiciliares. Também a falta de planejamento da atuação profissional (15,38%) esteve entre as principais problemáticas ressaltadas pelos(as) estudantes adicionado aos problemas de reconhecimento e legitimidade da profissão (23,07%) nos espaços ocupacionais. As seguintes falas expressam tais problemáticas identificadas em campo de estágio pelos(as) nossos(as) entrevistados(as):

“Uma prática sem planejamento, sem interesse, sem princípios éticos, pouquíssimos conhecimento teórico” (Entrevistado 02).

“Falta de condições objetivas e subjetivas de trabalho e o fatalismo” (Entrevistado 03)

“As pessoas não tinham consciência sobre o que era competência do serviço social” (Entrevistado 05).

“Demandas que não eram competência do setor de serviço social” (Entrevistado 09).

“Condições objetivas (telefone, materiais, a disponibilidade do carro, etc)” (Entrevistado 07).

O que se pode perceber a partir de tais dados é que, ao identificar essas problemáticas em campo de estágio, bem como, o desafio da realidade institucional para a efetivação do trabalho profissional, alguns estudantes que idealizaram um perfil de campo de estágio e de intervenção profissional comprometida, entram

numa espécie de fatalismo, de desmotivação e até “desencantamento” pela profissão, pelos desafios impostos pelo real diante da conjuntura neoliberal.

É necessário levar em consideração, conforme sustenta Iamamoto (2010, p.05), que “[...] as incidências do trabalho profissional na sociedade não dependem apenas da atuação isolada do assistente social, mas, do conjunto das relações e condições sociais por meio das quais ele se realiza.” Assim, os desafios para efetivação do exercício profissional não devem desencadear a reprodução das históricas armadilhas do fatalismo e/ou messianismo, uma vez que adotar uma postura crítica, propositiva e questionadora do real por parte do profissional não significa que este sozinho/a isoladamente seja capaz de resolver de imediato e/ou os problemas e demandas que chegam à instituição, como, também, a não resolutividade da demanda não significa que a teoria social crítica deve ser anulada, enquanto suporte teórico-metodológico, significa que o exercício profissional é perpassado de limites e possibilidades de acordo com espaço institucional no qual se está inserido.

As expectativas com relação ao estágio supervisionado bem como a concepção equivocada a respeito do estágio supervisionado e até mesmo da própria profissão efetivamente estão entre os fatores que contribuí para o desencanto pela profissão.

Desse modo, quando questionados(as) se o Estágio Supervisionado tinha atingido suas expectativas, entre os(as) que responderam a questão, 61,5%(8 pessoas) afirmaram que sim, por outro lado, 38,46% (5 pessoas) afirmaram que não, conforme expressam as seguintes falas:

*“Sim, foi um bom estágio, tive muita orientação, aprendi muita coisa”.
(Entrevistado 09)*

*“Até o momento não [atingiu]. Tendo em vista que não vejo a profissional de Serviço Social lutando na reivindicação dos direitos dos usuários”
(Entrevistado 14)*

“Não [atingiu]. Fui totalmente frustrada [...], porém, aprendi no estágio tudo o que não devo fazer”. (Entrevistada 02)

Nesse sentido, quando questionamos se houve uma perda de interesse, um desencantamento pela prática profissional a partir do estágio 31,25% (5 pessoas) dos(as) estudantes responderam sim, que a frustrante experiência de Estágio

Supervisionado perpassado por limites e desafios provocou angustia, nas palavras dos entrevistados:

“Me desencantei no sentido de ver um programa social ótimo que não funciona, por causa de profissionais incapacitados de exercer a prática. Foi [...] ver o descaso, o desinteresse do profissional.” (Entrevistado 02)

“Sim, pois me sinto desmotivada diante de tantas dificuldades”(Entrevistado 04)

A respeito da concepção de estágio supervisionado entre aqueles que afirmaram sofrer uma espécie de desencantamento pela profissão, 60% apresentam uma concepção equivocada, alguns o entendem como primeiro e único momento de contato com a prática profissional e outros expressam o entendimento de estágio como momento de identificar na prática do profissional a teoria, vê-lo aplicá-la.

Podemos perceber que o(a) estudante ao encontrar os desafios no cotidiano de estágio entra numa espécie de “choque” de realidade, que ao ver uma atuação profissional limitada (o/a assistente social) cai numa espécie de fatalismo, ao encontrar uma atuação desmotivada e barrada pela ausência de recursos acaba por se angustiar diante do cenário institucional. Todavia, é preciso considerar como ressalta lamamoto (2014, p.161) que:

[...] é essa realidade de precariedade dos serviços públicos que enfrentamos e da qual temos de partir no cotidiano profissional, não podendo deixar que ela nos asfixie. Não temos de ser necessariamente levados ao imobilismo, à descrença, à desilusão profissional. Há que superar essa posição fatalista, como também aquelas visões idealizadas que [...], tornam a assistente social [...] próxima à figura de “Alice no país das maravilhas” [...]

Os problemas e as limitações vivenciadas em campo de estágio influencia direta ou indiretamente a concepção a respeito da profissão. Assim, esses fatores podem contribuir em alguns casos, que no caso do presente estudo foi a minoria 31,5%(5 pessoas), para o desencantamento pela profissão, que apesar de ser uma minoria não pode ser desconsiderada a necessidade de sua análise principalmente a sua relação com o Estágio Supervisionado.

O(a) estudante, a partir da inserção em campo de estágio, passa lidar cotidianamente com a atuação profissional do assistente social (supervisor de campo) e com crescente demanda por serviços por parte dos usuários, cada dia mais penalizados diante do contexto de reestruturação produtiva, de flexibilização

das relações trabalhista (IAMAMOTO, 2007), e, por outro lado, rebate no cotidiano profissional os determinantes da contrarreforma do Estado para as políticas públicas, dentre eles, a focalização, a precarização e a seletividade.

Assim, o exercício profissional do Assistente Social é tensionado por interesses diversos, daqueles de quem derivam sua contratação, de um lado, e do outro daquele a quem se destina a sua intervenção.

É neste cenário de contradições e tensões que se inserem os desafios postos ao profissional de Serviço Social na atualidade: o confronto com o contexto de um sistema produtivo e social excludente e a demanda para uma atuação que vise à alteração desse *status quo* (MOTA, 2011, p. 58, grifo da autora).

Para alguns estudantes essa tensão se configura como uma divergência entre teoria e prática, dizendo a teoria se distanciar da realidade social por não conseguir de imediato e facilmente efetivar tais princípios, tornando uma impossibilidade à concretização do projeto profissional diante dos limites embutidos pelo contexto neoliberal, porém, essa visão parte de uma concepção equivocada da relação teoria-prática, entendendo a teoria como forma de aplicação no real, voltada para uma concepção utilitarista da teoria quem tem seu valor mediado pela capacidade de oferecer resposta prático-empírica de imediata a teoria dos resultados (GUERRA, 2005).

Conforme a perspectiva teórica que sustentamos aqui, a teoria de fato pode oferecer nortes à transformação do real (SANTOS, 2010) a partir do seu desvendamento, porém, a sua efetivação requer mediações. Nessa direção, real imprime limites e possibilidades para a efetivação do exercício profissional o que cabe ao Assistente Social a capacidade de desvendar esse real e criar estratégias interventivas diante desses limites e possibilidades, articulando mediações, tendo como suporte de desvelamento desse real a teoria social crítica de Marx (IAMAMOTO, 2014). Nessa perspectiva, Pontes (2010, p.172) afirma que “sem a apreensão dos sistemas de mediações, torna-se impossível uma melhor definição teórico-metodológica para o fazer profissional, que pode, [...] descambar para ações que necessariamente se restringirão aos limites da demanda institucional”.

Fator relevante a ser analisado entre os estudantes que se dizem desencantados são as motivações que os levaram a escolherem a profissão, dentre elas se destacaram a busca por uma “melhor condição financeira” (16,6 %), “não conhecimento do que seria a profissão” (16,6%), “baixa concorrência” (33,3%) , e

33,3% escolheram por “realização pessoal”, mas, que não conheciam o real significado da profissão e relacionando-a à imagem da filantropia e da benemerência. Assim, desse modo, o desconhecimento do real significado da profissão, de suas atribuições e competências, diante da divisão social e técnica do trabalho, podem, também, contribuir para o possível “desencanto”.

Apesar de todos os desafios e um possível “desencantamento” relacionado ao exercício profissional, 81,25% dos estudantes afirmam que querem seguir a carreira profissional atuando na execução e formulação de políticas públicas, por outro lado, 18,75% pretendem migrar para outras carreiras.

Desse modo, considerando o que foi analisado no presente estudo, pode-se destacar que a problemática do possível desencantamento pelo exercício profissional é uma problemática real, e por sua vez, tem vinculação umbilical com as concepções equivocadas a respeito da relação teoria e prática, e consequentemente do próprio Estágio Supervisionado, quais sejam: estágio como o único momento de ensino da prática na formação profissional; estágio como aplicação da teoria na prática e estágio como o momento exclusivo de realização da síntese teoria-prática na formação profissional

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado em Serviço Social constitui um dos componentes curriculares que desmembram o ensino da prática a partir da integralidade teórico-prática sustentada pelo projeto de formação profissional. Nesse sentido, enfatizamos que o Estágio não resume ao como fazer a dimensão técnico-operativa, tampouco o trato da dimensão técnico-operativa na formação profissional se resume a Estágio Supervisionado. O Estágio Supervisionado constitui um momento impar para o desenvolvimento da síntese teoria-prática, porém, não exclusivo, tal relação que é unidade (e não de identidade) a partir da perspectiva crítico-dialética que perpassa o projeto de formação profissional das Diretrizes Curriculares de 1996 deve ser transversal à formação profissional não se resumindo a um único componente curricular.

O atual projeto de formação profissional prima pela formação crítico generalista, pautado no desenvolvimento das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, nos diversos componentes curriculares, a exemplo do Estágio Supervisionado.

No presente estudo, evidenciou-se, a partir das considerações dos sujeitos entrevistados (estudantes-estagiários) do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande, a existência de-uma concepção equivocada da relação teoria-prática, bem como do próprio projeto de formação profissional. Identificou-se a reprodução de concepções equivocadas a respeito da relação teoria e prática na formação profissional, as quais aqui, agrupamos em três categoria de concepções: aqueles(as) que entendem a formação profissional de modo fragmentado, existindo um momento da teoria (períodos iniciais) e o momento da prática (períodos finais); aqueles(as) que entendem o estágio como momento de ver a teoria na prática (estágio como prática); e aqueles(as) que entendem o estágio como o momento de realizar a tão esperada mediação teoria-prática (estágio como momento de exclusivo de realização da mediação teoria-prática).

Assim, tais concepções equivocadas de Estágio, do próprio projeto de formação profissional, bem como da relação teoria-prática expressam um processo de precarização do ensino superior e fragilização da formação na direção das Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

A perspectiva que ressalta o distanciamento entre teoria e prática que diz que a teoria se distancia da realidade social por não conseguir de imediato a transformação do real, parte de uma concepção equivocada da relação teoria-prática, entendendo a teoria como forma de aplicação no real, voltada para uma concepção utilitarista da teoria quem tem seu valor mediado pela capacidade de oferecer resposta prático-empírica de imediata.

De fato, nesse solo histórico, mais especificamente no contexto de capital fetiche e de contrarreforma do Estado, o cotidiano profissional do(a) Assistente Social nos diversos espaços enfrenta limites e desafios, tanto no que se refere às condições objetivas de trabalho como às subjetivas porém, tais limites não devem ser visualizados como barreiras asfixiantes para a efetivação do exercício profissional.

Em suma, a partir do que foi analisado no presente estudo, a existência de um possível “desencantamento” pela prática profissional, apesar de ter sido identificado em uma minoria, constitui-se como uma problemática real, sobretudo, a partir da vivência do Estágio Supervisionado e tem como elementos propulsores deste: a concepção equivocada da relação teoria-prática - por parte do(a) estudante de Serviço Social; a concepção equivocada do papel do Estágio Supervisionado no projeto de formação profissional; da superficialidade do conhecimento do projeto de formação profissional.

REFERÊNCIAS

ASSOCIACAO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVICO SOCIAL. Conselho Federal de Serviço Social. **As entidades do Serviço Social Brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político.** *Serv. Soc. Soc.* [online]. 2011, n.108, pp. 785-802. ISSN 0101-6628. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n108/a13n108.pdf>> acesso em: 26 dez. 2013, as 17: 25: 14.

_____. **DIRETRIZES GERAIS PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL.** Rio de Janeiro, 1996. Disponível em:<http://www.cressrs.org.br/docs/Lei_de_Diretrizes_Curriculares.pdf>, acesso em: 10 Set. 2014, as16: 00: 10.

_____. **Política nacional de estágio da associação brasileira de ensino e pesquisa em serviço social** – ABEPSS disponível em <http://arquivos.mp.pb.gov.br/psicosocial/servico_social/politica_nacional_estagio.pdf> acesso em 30 de jun. 2014, as 20:00:00.

_____. **Institucional- Quem somos.** Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/paginas/ver/1>> acesso em 13, JAN. 2015, as 13: 30: 00.

ABEPSS/ CEDEPSS. **Proposta básica para o projeto de formação profissional.** In: Serviço Social e Sociedade, S. Paulo/SP, v. 50, n.abril/96, p. 143-171, 1996

AMARAL, A. S. . **IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES EM CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL:** os rumos e desafios da formação profissional. *Temporalis* (Brasília), v. 14, p. 13-29, 2007.

AMICUCCI, Eliane Marques de Menezes. **Estágio supervisionado em Serviço Social:** tempos atuais e velhos desafios / Eliane Marques de Menezes Amicucci – Franca : [s.n.], 2011 210 f.

BATISTA, S. R. W. S. . **O perfil sócio-econômico e cultural dos estudantes de graduação da escola de Serviço Social da UCPel.** *Sociedade em Debate* (UCPel), v. 4, p. 23-72, 1998.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos/ Elaine Rossetti Behring. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, **LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm> acesso em: 25 Mai. 2014, as 14:00:05.

_____,MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER CNE/CES Nº 8/2007.** Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/pces008_07.pdf>acesso em: 21, Jan. 2015, 22: 09: 03.

_____. **PLANO NACIONAL DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL.** Disponível em: <<http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Assist%C3%A2ncia-Estudantil-ANDIFES.pdf>> acesso em: 18, FEV, 2015, as 22:00:40. Acesso em: 21, Fev. 2015, as 23:40:00.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Indicadores Sociais Municipais 2010:** incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso?view=noticia&id=3&idnoticia=2019&busca=1&t=indicadorestaduais-municipais-2010-incidencia-pobreza-maior-municipios-porte-medio>> acesso em 15, Fev. 2015, as 12:00:00.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Censo Educação Superior.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centro_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf> acesso em 19, Fev.2015, as 22:30:05.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Sobre Enem.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>> acesso em 17, Fev. 2015, as 22:30:05.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado/** Marta Alice Feiten Buriolla – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

CARDOSO, F. G. . Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social: tendências quanto à concepção e organização de conteúdos na implementação das diretrizes curriculares.. **Temporalis** (Brasília), v. 1, p. 31-53, 2007.

CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. **Assistência Estudantil-Programas.** Disponível em <<http://www.ccjs.ufcg.edu.br/Paginas/AssistenciaEstudantil/Programas.php#BolsaReuni-tab>> acesso em 19, Fev. 2015, as 23:00:20

CFESS, **RESOLUÇÃO CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008.** Disponível em <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>> acesso em : 13 de Jun. 2014, 08:00:08.

CFESS; CRESS; ABEPSS; ENESSO. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social.** Disponível em:<http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidade_ead_e_ss_cfesscress.pdf > acesso em: 25 jul. 2014, 20: 05: 00.

Conselho Federal de Serviço Social CFESS (org.) **Assistentes Sociais no Brasil Elementos para o estudo do perfil profissional.** 2005. Disponível em <http://www.cfess.org.br/pdf/perfilas_edicaovirtual2006.pdf> acesso em: 15, Fev. 2015, as 21:35: 00.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/** Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília Minayo (organizadora). 29. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIAS, Juliana Moreira. **Análise do Acesso dos Discentes ao Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação (“Bolsa Reuni”) em Tempos de Precarização do Ensino Superior.** 2014. Monografia (Serviço Social)– Unidade Acadêmica de Direito, Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, 2014. 72 p.

DIEESE. **Cesta básica aumenta em quase todas as capitais.** Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2015/201501cestabasica.pdf>> acesso 23, Fev. 2015, as 15:00:00.

FERREIRA, Severina Irene Tomaz. A relação entre formação e exercício profissional no serviço social: um estudo sobre a supervisão de estágio a partir das relações entre supervisão acadêmica e de campo. **Dissertação de Mestrado.** João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba, 2012. P. 199.

GALVANIN, Beatriz. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. In: **Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**, Ourinhos/SP, Nº 03, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** Disponível em: <<http://user.das.ufsc.br/~andrer/ref/bibliogr/pesq/pesq1.htm>> acesso em: 23, Fev. 2015, 22: 05:21.

GUERRA, Yolanda. A instrumentalidade do serviço social/ Yolanda Guerra. – 9. Ed. – São Paulo: Cortez. 2011.

_____. **NO QUE SE SUSTENTA A FALÁCIA DE QUE NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA?** . In: X Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 2006, Recife-PE. Anais do X ENPES. Recife: Editora da UFPE, 2006. v. 01. p. 332-341.

_____. O conhecimento crítico na reconstrução das demandas profissionais Contemporâneas. IN: BAPTISTA, Myrian; BATTINI, Odaria(orgs.) **A prática profissional do assistente social: teoria , ação , construção do conhecimento.** Volume 1, São Paulo, Veras Editora, 2009. P. 79-106.

GUIMARÃES, Maria Clariça Ribeiro. **Nosso sonho não faz silêncio: os desafios do movimento estudantil de serviço social /** Maria Clariça Ribeiro Guimarães. – Mossoró, RN, 2011.

HOSTIN, Adércia. Financiamento da Educação Superior no Brasil. In: **IV REUNIÃO SINDICATOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LATINOAMERICA.** Disponível em: <<http://contee.org.br/contee/documentos/apresentacao%20financiamento%20publico%20congresso%20contee.ppt>> acesso em 15, Jan. 2015, as 22:00:05.

IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na cena contemporânea.** Capacitação Direitos Sociais e Competências Profissionais. Módulo I. Brasília. UNB, 2010.

_____, **Relações Sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica/ Marilda Vilela lamamoto, Raul de Carvalho. – 6ª. Ed. – São Paulo Cortez; [Lima Peru]: CELATS, 1988.

_____, **Renovação e conservadorismo no serviço social**/ Marilda Vilela lamamoto. – 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional/ Marilda Vilela lamamoto. – 25. Ed. – São Paulo, Cortez, 2014.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: Capital financeiro, trabalho e questão social/ Marilda Vilela lamamoto. -7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF BRASIL 2011 Indicador de Alfabetismo Funcional Principais resultados**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf> acesso em: 12, FEV.2015, as 15:30:00.

LEWGOY O estágio supervisionado em serviço social: desafios e estratégias para a articulação entre formação e exercício profissional. In: **Temporalis** Brasília (DF), ano 13, n. 25, p. 63-90, jan./jun. 2013.

_____. **Supervisão de estágio em serviço social**: desafios para a formação e exercício profissional/ Alzira Maria Baptista Lewgoy. -. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma da educação nas universidades federais**: o REUNI na UFF. Disponível em: <http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf>acesso em: 03, Jan. 2015, as 20:40:00.

_____, **Contra-reforma na Educação Superior**: de FHC a Lula/ Kátia Lima. – São Paulo: Xamã, 2007.206 p. ; 23 cm.

_____. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: **Serviço Social e Educação**/ Larissa Dahmer Pereira, Ney Luiz Texeira de Almeida organizadores; coordenadores da série Valeira Forti, Yolanda Guerra. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. 176 p. ; 23 cm. – (Coletânea Nova de Serviço Social). P. 11- 34

LUZIA, Juliana Moitinho. **CONTRA-REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO GOVERNO LULA** S/d. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/contrareforma-do-estado-e-da-educacao-superior-no-governo-lula.pdf> acesso em: 20, Jan. 2015, as 23:40:00.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. *Temas de Ciências Humanas*, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

MARX, Karl, 1818-1883. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus e presentantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)/ Karl Marx, Fredrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorono. – São Paulo: Boitempo, 2007.

MOTA, A. M. A. . **Projeto ético político do serviço social**: limites e possibilidades. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 10, p. 56-68, 2011.

NETTO, José Paulo, 1947- **Capitalismo monopolista e serviço social**/ José Paulo Netto – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 7ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS. Volume 1, 2009.

_____. Transformações societárias e serviço social. In: **Serviço Social e Sociedade**, S. Paulo/SP, v. 50, n.abril/96, p. 87-132, 1996.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados. In: **Serviço Social e sociedade**. N.º 80 Editora Cortez- São Paulo- 2004.

ORTIZ, F. S. G. . **A Política Nacional de Estágio e a Supervisão Direta**: avanços e desafios. Temporalis (Brasília), v. 1, p. 203-219, 2014.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. In: **Serviço Social e Educação**/ Larissa Dahmer Pereira, Ney Luiz Texeira de Almeida organizadores; coordenadores da série Valeira Forti, Yolanda Guerra. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. 176 p. ; 23 cm. – (Coletânea Nova de Serviço Social). P. 55-74.

PEREIRA, Larissa Dahmer ; FERREIRA, A. T. S. ; SOUZA, A. C. V. . ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EAD E PRESENCIAIS. **Temporalis**, v. 1, p. 181, 2014.

PINTO, Marina Barbosa. **Precarização do trabalho docente**: competitividade e fim do trabalho coletivo. Serviço Social e Educação/ Larissa Dahmer Pereira, Ney Luiz Texeira de Almeida organizadores; coordenadores da série Valeira Forti, Yolanda Guerra. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. 176 p. ; 23 cm. – (Coletânea Nova de Serviço Social). P. 35- 54.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social/ Reinaldo Nobre Pontes. -7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Sâmya Rodrigues. A prática na formação profissional em Serviço Social: tendências e dificuldades. In **Temporalis** (Brasília), v. 1, p. 149-174, 2007.

SANTANA, N. M. . **O Processo de Supervisão na Formação Profissional do Assistente social**. Novo Enfoque, v. 07, p. 01-10, 2008. Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoque/files/07/03.pdf>> acesso em 15 jul. 2014, as 13:30:04.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**- 1 a ed. – Bueno Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales- CLASCO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANTOS, Claudia Mônica dos. **Na prática a teoria é outra?**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

Silva, Elaine Cristina da. **A polêmica e dialética relação entre teoria e prática** [dissertação] / Elaine Cristina da Silva; orientador, Hélder Boska de Moraes Sarmiento – Florianópolis, SC, 2012.

SANTOS, C. M. ; ABREU, M. H. E. . Desafios do Estágio Supervisionado na atualidade. In: Larissa Dahmer; Ney. (Org.). **Serviço Social e Educação Coletânea Nova de Serviço Social**. 2ªed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, v. 01, p. 47-63.

TAVARES, M. A. . Questão social e Serviço Social em debate. In: **Temporalis** (Brasília), v. 1, p. 89-118, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Centro de Ciências Jurídicas e Sociais. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL CAMPUS – SOUSA**. 2013

_____. Centro de Ciências Jurídicas e Sociais. **Resolução de Estágio do Curso de graduação em Serviço Social Resolução CCGSS nº 03 /2014**.

WERNER, Rosiléa Clara . Análise das diretrizes curriculares para o Serviço Social a partir da resolução CNE/CES 15/2002.. In: **3 Congresso Internacional de Educação** - Educação: desafios para o século XXI, 2011, Ponta Grossa. Congresso Internacional de Educação- Educação: desafios para o século XXI. Ponta Grossa: ISAPG, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO****1. Perfil socioeconômico dos(as) Estudante de curso de Serviço Social da UFCG****1.1 Idade:****1.2 Sexo:**

Masculino () Feminino ()

1.3 Estado civil:

() Solteiro/a ; () Casado/a ; () Divorciado/a; () Outro;

1.4 Cidade/Estado: _____**1.5 Reside na cidade do curso:** _____**1.6 Qual sua forma de acesso a universidade, Forma de Transporte****1.7 Período letivo:****A** primeiro - Segundo; **B** Terceiro –Quarto; **C** Quinto - Sexto ; **D** Sétimo –Oitavo;**1.8 Renda mensal familiar:****A** até um salário mínimo;**B** entre um e dois salários mínimos**C** de três a quatro salários mínimos;**D** Acima de cinco salários mínimos**1.9 Composição Familiar**

–

1.10 Tem filhos (as)

() SIM () NÃO

1.11 Você recebe algum benefício da assistência estudantil? Se sim, qual?

-

1.12 Possui algum vínculo empregatício?

() SIM () NÃO

1.13 Participação em Movimento Estudantil

() SIM () NÃO

1.14 Quantas horas por dias você reserva para as leituras ?

1.15 Concluiu outros cursos (profissionalizante, superior, etc)? se sim qual?

1.16 Qual foi o seu ano de ingresso no curso

1.17 Em que ano você concluiu o ensino médio

2. determinantes e concepção do estágio supervisionado em Serviço Social

2.1 Conhece a ABEPSS? Se sim qual o Papel da ABEPSS?

2.2 Conhece o Conjunto CFESS-CRESS? Se sim qual o Papel do conjunto CFESS-CRESS?

2.3 Conhece o Projeto Pedagógico Curso de Serviço Social da UFCG

SIM NÃO

2.4 Conhece a PNE e Resolução 533? Se sim, quais os objetivos destas?

2.5 Por que você escolheu cursar Serviço Social? enumere em ordem crescente de 1 a 4 de acordo com a sua motivação.

- Realização pessoal, me interesse pela profissão;
- Para atuar junta da população, trabalhar na viabilização de melhores condições de vida
- Para ter uma melhor condição financeira;
- Pela baixa concorrência, falta de opção

Outro _____

2.6 Qual a visão que você tem da profissão Serviço Social?

- A** Humanista, altruísta;
- B** Crítica, reivindicativa , criativa , propositiva
- C** Atuante na ajuda psicossocial
- D** Legitima-se na intervenção que visa superar a pobreza

Outro _____

2.7 O que compreende por Estágio Supervisionado em Serviço Social?

2.8 Quais as suas expectativas com relação ao Estágio Supervisionado?

- A Aprender a agir como profissional enquanto Assistente Social
- B Ter o contato com o real mediante a relação de unidade teoria-prática
- C Analisar a validade do referencial teórico na prática, vendo como esse se “aplica” no cotidiano dos espaços socioocupacionais
- D Encontrar em campo de Estágio uma atuação profissional comprometida e engajada, e a disponibilização dos recursos necessários para a efetivação da atuação profissional

Outros _____

2.9 Em que política gostaria de se inserir no estágio supervisionado?

- A Política de saúde
- B Política de Assistência Social
- C Política de Assistência estudantil
- D Política de habitação

Outro _____

2.10 Como você visualiza o seu futuro profissional?

- A Atuando como Assistente Social na execução, (formulação) das políticas públicas mediante inserção em um espaço socioocupacional
- B Seguindo carreira docente
- C Fazendo outra graduação e seguir outra carreira profissional

Outro _____

2.11 Como VOCÊ enxerga a relação teoria- prática no Serviço Social?

2.12 Você conhece o PPC

2.13 No que se refere ao projeto pedagógico do curso considera que há uma ênfase menor na dimensão técnico-operativa em detrimento das dimensões teórico-metodológica e técnico-operativa no curso de Serviço Social da UFCG? Justifique sua resposta.

() sim () não.

AS PRÓXIMAS QUESTÕES DESTINAM-SE APENAS AOS ALUNOS QUE JÁ ESTÃO INSERIDOS EM CAMPO DE ESTÁGIO OU JÁ REALIZARAM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL

3.1 Como se tem dado o trabalho profissional de seu/ sua supervisor/a de campo?

A Competente e comprometida com o projeto profissional e com a teoria social crítica de Marx;

B Eclética-sincrética;

C fatalista com o discurso sustentada no discurso de que “não se pode fazer nada”;

D atuação sem reflexão e planejamento, pautada na razão instrumental;

E Barrada pelos limites impostos

pelo real e correlações de forças presentes na instituição;

Outros _____

3.2 Quais fatores levariam ao desencantamento pela prática profissional? Enumere em ordem crescente de 1 a 6 os que são enfáticos

- () As limitações da realidade objetiva que impõem dificuldades para a efetivação da prática profissional ;
- () A precarização do trabalho profissional do Assistente Social;
- () A burocracia institucional dos espaços socioocupacionais em que se insere o profissional do Serviço Social;
- () A baixa remuneração e reconhecimento social da profissão;
- () não concordo com os princípios éticos objetivos da profissão;
- () A prática diverge da teoria, na realidade concreta os pressupostos teóricos não superam os limites e desafios impostos pelo real;

Outros _____

3.3 Quais são (foram) os problemas mais frequentes em seu campo de estágio?

3.4 Considera-se satisfeito com seu Estágio, atingiu suas expectativas? Justifique.

3.4 Sua visão com relação a prática profissional mudou a partir do ingresso no Estágio Supervisionado? Qual a sua atual visão? Justifique.

3.5 Acredita que houve uma perda de interesse, um desencantamento pela prática profissional, a partir do Estágio Supervisionado? Justifique.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE (maior de 18 anos)

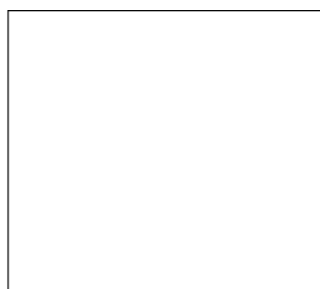
Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **Análise da problemática do Estágio Supervisionado em Serviço Social: o desencantamento pela prática profissional?**. Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

Ao voluntário só caberá a autorização para responder ao questionário com perguntas abertas e fechadas e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, revelando os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (83) 9817-0067 com Leidiane Torres Sales.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

An empty rectangular box with a thin black border, intended for a fingerprint signature.

Assinatura Dactiloscópica
Participante da pesquisa

