

O estágio e a supervisão no processo formativo dos assistentes sociais: continuidades e rupturas

Stage and supervision in the training process of social assistants: continuities and ruptures

Melissa Ferreira Portes*

Resumo: Esse artigo tem como objetivo apresentar as diferentes concepções e práticas de estágio e de supervisão que acompanharam o processo formativo dos assistentes sociais. Parte-se do pressuposto de que não é possível pensar o estágio e a supervisão desconexos do entendimento de um projeto de formação profissional. Utilizou-se a revisão de literatura que buscou identificar a produção de conhecimento sobre a temática assim como uma pesquisa de campo, através do contato direto com supervisores e estagiários, sendo possível constatar que não há no Serviço Social tradição de pesquisa nas temáticas estágio e supervisão; apesar do aumento da produção pós anos 2000, esta ainda é pouco expressiva se comparado com outros temas; predomina uma concepção de estágio e supervisão como treinamento; o estágio é reconhecido como aproximação da realidade social e profissional capaz de desenvolver habilidades e competências para o futuro exercício profissional.

Palavras-chave Estágio supervisionado. Supervisão. Formação Profissional.

Abstract; This article aims to present the different conceptions and practices of internship and supervision that accompanied the training process of social workers. The assumption is that it is not possible to think of the displaced internship and supervision of the understanding of a vocational training project. The literature review was used to identify the production of knowledge on the subject as well as a field research, through direct contact with supervisors and trainees, and it is possible to verify that there is no tradition of research in the topics of internship and supervision ; Despite the increase in production after 2000, this is still not very significant compared to other themes; A conception of stage and supervision predominates as training; The internship is recognition as an approximation of social and professional reality capable of developing skills and competencies for future professional practice.

Keywords Supervised internship. Supervision. Professional qualification.

Recebido em 03/05/2017. Aceito em 11/09/2017

*Assistente Social. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutora em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente e Coordenadora do Colegiado do Curso de Serviço Social da UEL. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudo em Formação e Trabalho Profissional (GEFORT). E-mail: melissaportes2010@gmail.com

Introdução

Esse artigo¹ tem como objetivo apresentar as diferentes concepções e práticas de estágio e de supervisão que acompanharam o processo formativo dos assistentes sociais, buscando analisar de que forma tais tendências repercutiram na organização do estágio e da supervisão em sua trajetória sócio histórica. Parte-se do pressuposto de que não é possível pensar o estágio e a supervisão desconexos do entendimento de um projeto de formação profissional.

Na proposta curricular atual expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Serviço Social (1996), o estágio supervisionado é reconhecido como atividade curricular obrigatória, que necessita de uma dupla supervisão para que seu objetivo se efetive, qual seja, o aprendizado do exercício profissional, ainda que não de forma exclusiva, a partir da inserção dos estudantes nos diferentes campos ocupacionais dos assistentes sociais.

Enquanto componente curricular obrigatório o estágio supervisionado pressupõe uma organização e operacionalização mediados por um processo de ensino-aprendizagem. Destacando-se assim, a natureza pedagógica do estágio supervisionado.

Há um esforço na proposta atual de formação que se fundamenta em um estatuto teórico-prático, em afirmar a supervisão de estágio como atribuição privativa e o estágio como eixo transversal da formação dos assistentes sociais. É indiscutível que os avanços trazidos pelo marco regulatório do estágio e de supervisão atual² con-

tribuíram para qualificar esse processo e pensar em instrumentos de acompanhamento da supervisão de estágio e do desempenho do estudante, ainda que não sejam suficientes para resolver todas as questões pertinentes às condições sob as quais a supervisão se materializa.

Mas a questão que se coloca nesse ensaio é: Quais as rupturas que conseguimos efetivar em relação à concepção de estágio e de supervisão? Quais as permanências que ainda se revelam na organização do estágio e na condução da supervisão?

Para responder a tal questionamento, faz-se necessário apresentar e analisar como o estágio e a supervisão foram sendo pensados nas diferentes propostas de formação profissional ao longo do decurso histórico.

O estágio e a supervisão: concepções e práticas

No contexto da gênese da profissão, a formação profissional dos primeiros assistentes sociais assentou-se no humanismo cristão e exigiu um conhecimento prático, inclusive como um dos pilares de tal atividade.

A experiência prática fazia-se importante, pois os futuros assistentes sociais deveriam desenvolver técnicas de compreensão da realidade, de um modo que lhes permitisse intervir junto à população cliente, reproduzindo as formas de exercício de controle social.

Desse modo, o estágio e a supervisão sempre estiveram presentes na formação dos assistentes sociais desde a gênese da profissão no Brasil, integrando a grade curricular dos primeiros cursos. Embora tenha sido uma preocupação, não havia, nesse período uma discussão profícua sobre o processo de supervisão, apenas afirmava-se que o estágio prático era necessário para o preparo do futuro profissional, através da vivência e da experimentação nas organizações dos serviços sociais.

Não há, nesse momento precursor, uma organização sistemática de estágio. O que se tinha, era a proposta de visitas às obras sociais para conhecer e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos profissionais atuantes.

Dessa forma, o preparo técnico exigia a experiência do estágio e da supervisão que passaram a ser compreendidos como ferramentas

¹ Esse artigo apresenta as sínteses produzidas no segundo capítulo da tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, em 2016, intitulada "O estágio e a supervisão no processo formativo dos assistentes sociais: a centralidade em questão", que objetivou entender como as Unidades de Ensino reconhecem o estágio supervisionado no Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Serviço Social. A pesquisa se orientou por três passos metodológicos: revisão de literatura, pesquisa documental e entrevistas com 139 estagiários, 12 supervisores acadêmicos e 30 supervisores de campo.

² Foge do escopo desse artigo apresentar e problematizar acerca do marco regulatório atual do estágio e da supervisão em Serviço Social. Mas é importante destacar o papel decisivo de tal marco na busca pela qualificação das experiências de estágio e de supervisão a partir das normativas, legislações e resoluções produzidas pelas entidades organizativas da profissão. Com destaque para a Política Nacional de Estágio (2009) e para a Resolução 533 de 2008 que trata da supervisão direta de estágio.

imprescindíveis nesse processo de formação, para contribuir tanto com o aluno que estava em fase inicial de aprendizagem, quanto para o profissional que depois de formado também necessitaria de um treinamento e de supervisão para desenvolver os serviços assistenciais nas obras sociais.

Segundo Vieira (1989), esta formação profissional era uma atividade de apoio, visto a insegurança que acompanhava o início da vida profissional. A supervisão estava ligada diretamente à ideia de ensino prático, sendo direcionada não apenas aos alunos, mas também aos profissionais. A supervisão do estágio era realizada por profissional atuante da área, podemos dizer que a natureza dessa supervisão era de caráter mais administrativo do que pedagógico, sendo que este profissional era o responsável pelas decisões de o que fazer e como fazer.

Virgínia Robinson em 1936 apresenta a definição mais antiga de Supervisão. Para a autora, citada por Vieira (1989, p. 30), “supervisão é o processo educacional pelo qual uma pessoa possuidora de conhecimentos e experiência prática toma a responsabilidade de treinar outra, possuidora de menos recursos técnicos”.

Assim, o estágio era a oportunidade para organizar os serviços sociais e momento oportuno para aprender e agir através da adoção de conhecimentos necessários ao exercício profissional. A formação se constituía, portanto, como instrumento para o preparo para a prática cotidiana.

A experiência de estágio e da supervisão nesta conjuntura contribuiu para organizar o trabalho desenvolvido nas obras sociais, tanto do ponto de vista material e técnico quanto do ponto de vista moral, pois sendo o serviço social reconhecido como um trabalho da inteligência aplicaria uma técnica adequada ao seu exercício e também exerceria um trabalho de coração fundado no apostolado da caridade (FERREIRA, 1939).

Para Ferreira (1939, p.01),

(...) a visita e os estágios serão utilizados como principais meios para dar a conhecer ao aluno da realidade de seu meio. Finalmente os cursos, visitas, estágios, deverão ser coordenados e completados pelos círculos de estudos que permitirão fixar todo o ensino da escola.

É visível, desde os primeiros cursos, a preocupação com a formação prática, uma vez que as aulas teóricas eram vistas como insuficientes para um preparo adequado dos assistentes sociais.

Segundo Yasbek (1977, p. 49),

Os trabalhos práticos eram considerados de grande importância, pois tinham como função colocar os alunos desde cedo em contato com a realidade social, com os problemas com os quais deverão lidar, além de possibilitar-lhes o conhecimento prático de diferentes aspectos do Serviço Social e orientá-los na escolha de um outro campo de atuação da profissão.

Na organização curricular dos primeiros cursos, o estágio já era uma prática desde o primeiro ano em caráter de observação, sendo que a carga horária ia aumentando no decorrer do curso. Yazbek (1977) descreve esta distribuição, tomando como referência a Escola de São Paulo, apontando a preocupação que se tinha em garantir o equilíbrio do ensino teórico e prático.

1 ano: 400 horas de cursos e círculos. Visitas ou estágios rápidos em 25 instituições sociais; 2 ano: 400 horas: 1/3 do horário para os cursos teóricos e o restante para os trabalhos práticos; 3 ano: exclusivamente dedicado ao trabalho prático, sob orientação da Escola, com apresentação de uma tese final (YAZBEK, 1977, p. 49).

As escolas contavam com a colaboração das organizações tanto públicas quanto privadas para a colocação do estagiário nos campos de atuação, fruto da visibilidade que a profissão ia conquistando e do reconhecimento de seu trabalho. Os estagiários contribuíam no processo de organização dos serviços prestados nas obras sociais.

Os apontamentos feitos acima servem como indicativos de elementos de permanência na formação em relação ao objetivo do estágio, ou seja, a necessidade de criar-se espaço de aproximação e de análise dos alunos com a realidade onde iriam atuar-estagiar. Este traço é permanente até os dias atuais, isto é, o estágio configura-se como um meio de aproximação entre estagiário e realidade concreta.

A concepção de ensino-aprendizagem que embasou o estágio e a supervisão no contexto precursor focalizava o supervisor, sua

competência e sua autoridade. Emerge uma concepção de estágio e de exercício profissional associada à treinamento que se mantém até os dias atuais. Era uma aprendizagem voltada para o “aprender fazendo” onde o aluno era levado a viver sua própria experiência, reconhecendo e elaborando. Os alunos deveriam ser estimulados à iniciativa, à responsabilidade, ao espírito crítico, à cooperação, à adaptabilidade, à socialização (ROGERS, 1973).

Estes seriam os meios que as escolas teriam para garantir a formação dos agentes sociais, desde que a escola fizesse uma boa seleção dos alunos para que os mesmos pudessem corresponder ao perfil exigido onde se cobrava, por exemplo, a vocação. Vocação entendida por Ferreira (1939) como aptidão para aprender os problemas sociais; vontade de dedicar sua atividade para conseguir a melhoria da situação e capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos e a técnica de serviço social.

Segundo Kiehl³, o programa da primeira escola de Serviço Social em São Paulo procurava dar aos alunos uma sólida formação social, enfatizando o conhecimento doutrinário e prático dos problemas sociais, donde os estágios em instituições particulares, assim como as visitas às obras sociais e o tratamento de casos individuais eram os meios capazes de garantir uma formação técnica.

Vieira (1989, p. 17) afirma que a formação profissional para o Serviço Social

[...] possui duas características importantes: a primeira é a ênfase dada à “formação da personalidade”; a segunda é o método de ensino no qual a prática é intimamente ligado ao ensino teórico. Tendo em vista estes dois aspectos, as Escolas procuram desenvolver a competência profissional em três áreas ligadas entre si: conhecimentos teóricos e práticos, técnicas e habilidade, e qualidades profissionais.

A formação e particularmente o estágio configuravam o momento oportuno para o desenvolvimento de aptidões, habilidades, melhoria no trato relacional e no desenvolvimento vocacional.

Assim, o que se pode compreender desse primeiro momento histórico da profissão, momento esse obtido da influência do humanismo cristão, do neotomismo e da perspectiva de ajustamento social, é de que o estágio era uma prova de caráter e de adaptabilidade dos alunos e, também, condição indispensável para que os alunos pudessem conhecer a “existência dos males e flagelos sociais e soubessem qual a ação a desenvolver para remediá-los” (Kiehl, 1939, s.p). O direcionamento dado ao estágio nessa perspectiva era o de identificar os problemas imediatos vivenciados pela população, bem como a construção de respostas também imediatas, através de uma abordagem individualizada.

O estágio configurava-se como um conhecimento prático que era conciliado com as aulas teóricas. Segundo Junqueira (1943) um bom programa de Escola de Serviço Social deveria, entre outros objetivos, permitir um trabalho individual com as alunas. Priorizava-se a prática dos casos individuais também na formação, pois acredita-se que o bom resultado do estágio dependeria da orientação individual dada aos alunos. Na realização do estágio prático seria possível conhecer as qualidades e as aptidões de cada estudante contribuindo para a formação da personalidade do assistente social.

Assim, a formação profissional deveria fornecer, não só o ensino teórico e o ensino prático, mas uma formação completa que envolvesse a personalidade do futuro profissional. Formação esta que continuará sendo proporcionada pelos cursos, pelas visitas sociais e pelos estágios, articulando formação doutrinária e formação teórico-prática.

Nessa perspectiva, os estágios foram gradativamente sendo programados, aumentando em duração e intensidade no desenvolvimento do curso, o que representava um maior equilíbrio na distribuição de horas ao ensino teórico e prático. Assim, tanto no ensino teórico como no ensino prático, algumas mudanças foram sendo introduzidas com constantes preocupações voltadas à simultaneidade e integração entre ambos (COMERLATTO, 2008, p. 41).

Nos anos 50 e 60 do século passado, o estágio e a supervisão foram incorporando a ideologia desenvolvimentista. O estágio passa

³ Membro do CEAS – Centro de Estudos e de Ação Social, em depoimento proferido na primeira revista especializada de Serviço Social no Brasil (1939, ano I, n.11).

a ser reconhecido como momento para garantir a eficácia nas ações profissionais, privilegiando o método de trabalho que exigirá do assistente social o desenvolvimento de habilidades e aptidões para o exercício da profissão.

O estágio e a supervisão, no curso, constituem, desde o início, elementos básicos de 'trabalho prático' do aluno nas três séries. É o momento da 'aplicação' dos conhecimentos teóricos e dos métodos de Serviço Social nos campos específicos da atuação profissional. O método de supervisão é considerado 'instrumento valioso e indispensável na formação prática e doutrinária dos alunos' (Arquivo ABESS. Relatório da I Convenção. 1951, p. 8), sendo de competência dos profissionais nas obras e, e, casos especiais, nas escolas. Os métodos de controle empregados consistem nas conferências individuais, reuniões, periódicas, diários de estágios e folha de avaliação (SÁ, 1995, p. 93).

As requisições e atribuições profissionais neste contexto estão vinculadas aos respectivos campos de atuação profissional, organizados conforme a demanda: caso, grupo e comunidade e assim também derivavam a organização do estágio nos cursos, pois os alunos deveriam experimentar os diferentes campos de atuação. Fica evidente esta proposta formativa nos programas das escolas de Serviço Social, que incluíram o ensino do método interventivo através de disciplinas específicas.

Vale destacar que, em relação à supervisão, no ano de 1948 surge o primeiro curso de capacitação voltado para supervisores respaldado nos modelos dos cursos ofertados nos EUA que foram aprendidos através dos intercâmbios realizados pelos assistentes sociais. Estes cursos, nos anos subsequentes se reproduziram.

É interessante perceber que neste contexto que se forja, principalmente nos anos 50 do século XX, movidos pelo desenvolvimentismo, há na educação a emergência de uma outra concepção de ensino-aprendizagem baseada na pedagogia não-diretiva de Carl Rogers e em John Dewey, que repercutiria no ensino e na concepção de estágio e de supervisão.

Segundo Vieira (1989, p. 20),

... é uma pedagogia centrada no educando que aprende aquilo que tem significação

para ele, realizado em situações nas quais haja o mínimo de ameaça ao "eu"; assim, os estágios são selecionados e as experiências planejadas e gradativas. É uma pedagogia baseada na confiança no aluno e na sua capacidade de auto realização e de participação no planejamento e avaliação de sua própria aprendizagem. A atitude do professor, ou seja, do supervisor, é de empatia, compreensão e aceitação do seu supervisionado.

O estágio, desse modo, pressupunha um acompanhamento direto por parte do supervisor que levasse em consideração as aptidões e habilidades do estagiário para a realização das atividades, atendendo os diferentes níveis de complexidade das mesmas, acompanhamento este realizado pelo próprio pessoal das obras sociais.

A relação supervisor-supervisionado ganhou relevância e passou a ser a tônica do processo formativo. A supervisão passou a ser entendida como um processo educativo de formação que requer ajuda dinâmica com foco nas experiências vividas pelos alunos, onde o supervisor é o auxiliador do processo de desenvolvimento do supervisionado.

O foco da supervisão passa a ser o estagiário e não mais o supervisor, revela-se a preocupação em discutir as condições sob as quais a supervisão ocorre, bem como os sujeitos envolvidos nesse processo, com ênfase na discussão sobre o conteúdo da supervisão, o cliente, o supervisionado, o supervisor, o lugar, o ambiente e os instrumentos desta supervisão (CASTILHO, 1966).

A função da supervisão é reconhecida não só pelo aspecto administrativo, mas também de ensino. É compreendida como sendo tutorial e, predominantemente, individual. Prioriza-se a ideia de aprender fazendo, na qual o aluno aprenderá aquilo que tem significado para ele. As situações de aprendizagem precisavam ser criadas de modo a favorecer as potencialidades de cada aluno e o seu modo peculiar de se desenvolver. Desse modo, os estágios deveriam ser adaptados às singularidades de cada aluno, devendo os mesmos serem selecionados e as experiências planejadas gradativamente. O supervisor era um auxiliar do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. O espaço acadêmico é menos um lugar onde se ensina e mais um

lugar onde se aprende, daí a caracterização da supervisão como um processo tutorial.

Esta concepção de processo de ensino-aprendizagem é fruto do movimento educacional vivenciado pelo Brasil no período de 1932-1947 até 1961, que propunha uma renovação escolar que culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que nesse contexto ganhou maior visibilidade. Tratava-se de uma visão psicológica do processo educacional com enfoque nas individualidades e potencialidades do educando, fundamentado em uma pedagogia liberal renovada.

Em relação ao estágio e à supervisão, também são visíveis as limitações para a construção e consolidação de uma crítica ao lastro conservador. Ao analisar a produção de conhecimento sobre o tema nas décadas de 1960 e 1970, percebe-se um desprezo pela discussão. Não há uma tradição de pesquisa nessa área.

Em se tratando da produção de conhecimentos, o livro de Teresa Sheriff de 1973, "*Supervisión en Trabajo Social*" foi um marco na produção teórica sobre supervisão pois, durante os anos 70 e início dos anos 80, houve uma negação da supervisão, fruto do movimento de desprezo pelas práticas individualizadas e institucionalizadas. A autora faz uma aproximação com a perspectiva marxista dialogando com Paulo Freire. A obra anunciou-se fundamentada em uma corrente revolucionária transformadora.

A supervisão era entendida como "(...) um processo educativo e administrativo de aprendizagem mútua entre supervisor e supervisionado, no qual ambos são sujeitos do processo, tratando de que sejam portadores de uma educação libertadora" (SHERIFF, 1973, p. 26). Tal proposta de supervisão continha os equívocos da época quando se relacionava e até confundia-se a prática profissional com a prática social.

As produções de Balbina Ottoni Vieira⁴ no Brasil, também precisaram ser reconhecidas como um grande esforço de sistematização e problematização do estágio e da supervisão. No entanto, estas produções diferenciavam-se

da perspectiva teórica referenciada na obra de Teresa Sheriff.

A obra de Vieira reforça a discussão do metodologismo no Serviço Social e a preocupação com a adoção de métodos de intervenção, no entanto, alertou para a rigidez com que a preocupação com as técnicas e habilidades assumiu na concepção de supervisão, tornando-a muito mais normativa do que formadora. Procurou destacar a importância que a supervisão tinha na ação profissional reconhecendo-a como método de ensino tutorial. Acreditou existir uma didática própria da supervisão, onde coexistia um binômio: aprender-ensinar, devendo ser ensinada e aprendida por alunos e supervisores.

A autora compreendia que a supervisão enfatizava o ensino no campo de estágio, mas não desprezava o ensino ministrado em sala de aula por entender que ele constituía-se na base teórica sobre a qual as práticas de estágio se alicerçavam. Tanto os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula como aqueles oriundos das experiências práticas de estágio, tinham como finalidade levar a mudanças de comportamento o que se constituía como síntese/resultado do processo formativo.

Em que pese a contribuição trazida pelas suas produções, principalmente se levarmos em consideração o contexto no qual as mesmas emergiram e o esforço em sistematizar a discussão referente à supervisão, em meio ao desprezo e negligência que a profissão construiu para com essa temática durante a década de 1970 e início dos anos 80, entende-se que a autora não avança na compreensão de reconhecer a profissão como síntese dos processos e conjunturas históricas. A ênfase dada à discussão da didática e do método de supervisão, por si só, não contribuíram para plasmar uma concepção de formação profissional capaz de colocar em debate a realidade social e as respostas que os assistentes sociais historicamente estavam construindo nos campos sócio ocupacionais.

Buriolla (1996), ao proferir uma análise das produções de Vieira, entende que as mesmas pouco avançaram no desvelamento da questão em foco, uma vez que se restringiram em um

⁴ Destacam-se os livros: Serviço Social – processo e técnicas (1977); História do Serviço Social – contribuição à construção de sua teoria (1976); Metodologia do Serviço Social – contribuição para sua elaboração (1978); Supervisão Em Serviço Social (1979), Modelos de Supervisão (1981) e Serviço Social – política e administração (1980).

aprofundamento dos aspectos pedagógicos, mantendo raízes exclusivamente norte-americanas⁵.

Assim como o currículo anterior, o de 1982 não priorizou a discussão sobre estágio e supervisão, deixando a mercê das instituições de ensino pronunciarem-se a respeito. Não houve uma discussão específica e adensada teoricamente sobre a condução do estágio e da supervisão.

As análises feitas por Toledo (1984) em relação a esse currículo, evidenciaram a dicotomia entre teoria e prática no Serviço Social e, por conseguinte, na formação profissional, quando deixa claro que não se discute a implementação de uma política de estágio que assegure diretrizes para a qualidade da formação. Desse modo, não havia um consenso sobre o que era supervisão e como ela deveria ser realizada, o que produziu um quadro dramático na formação, tendo em vista o aumento considerável de escolas privadas e, em decorrência, uma ampliação dos campos de estágio que dependeriam das condições de trabalho dos supervisores e dos saberes teórico-práticos por eles mobilizados.

É com esse currículo de 1982 que o estágio passou a ser considerado disciplina vinculada à prática profissional, desmontando a estrutura tradicional que permeou os currículos anteriores (caso, grupo e comunidade). Houve uma tentativa de pensar o estágio na perspectiva de totalidade, envolvendo a reflexão sobre a teoria e a prática, mas isso não aconteceu.

Segundo a ABESS (Parecer 412/82, 1997),

[...] propõe-se a introdução de estágio supervisionado (caracterizado no Currículo Mínimo atual como estágio prático). Este estudo é importante como forma de aprendizagem prática das estratégias de ação profissional como aos campos fundamentais de atuação do Serviço Social. Supõe a aprendizagem de habilidades técnicas e capacidade de análise das repercussões profissionais face à aplicação dessas habilidades.

Este cenário passa a ser analisado na busca de repensar a formação profissional a partir de uma concepção crítica da profissão. A supervisão é reconhecida como uma tarefa pedagógica de

natureza educativa (TOLEDO, 1984) com um conteúdo político e ético que refuta a neutralidade do processo educacional. Esta proposta curricular buscou congrega os anseios democráticos de parte da categoria profissional em uma conjuntura política e econômica muito peculiar. A negação da “prática profissional” institucionalizada e a redefinição dos objetivos profissionais tais como a conscientização, a organização e a mobilização das classes populares, contribuíram para o desprezo da discussão do estágio, principalmente nos espaços públicos e privados. Desprezo este que contribuiria para a ausência de uma tradição de pesquisa nesta área, que só seria retomada, timidamente, em meados dos anos 90.

As discussões realizadas na década de 1980 sobre supervisão e estágio estavam embtidas do movimento pela redemocratização brasileira e da aproximação do Serviço Social com a tradição marxista. A supervisão passou a ser analisada a partir das condições históricas e do próprio movimento da realidade. Em 1980, segundo Toledo (1984), o CRAS – Conselho Regional de Assistente Social – criou a Comissão de Supervisão e Estágio com o intuito de pensar sobre o tema e propor a normatização do exercício da supervisão e credenciamento das Instituições Campos de Estágio.

Em 1983 a PUC-SP realizou seminários sobre a supervisão, fruto de uma experiência de anos anteriores pelo curso de Serviço Social desta instituição. Embora estas iniciativas devessem ser consideradas significativas, ainda eram poucas diante das necessidades sentidas pelos supervisores e estagiários que não encontravam no processo formativo inicial um currículo que contemplasse esse conteúdo.

De acordo com Toledo (1984), “na prática, os assistentes sociais vêm supervisionando a partir de ensaios e erros ou por um referencial empírico de sua vivência como estagiários, ou seja, imitando ou negando o modelo aprendido de supervisor no seu período de estágio” (1984, p. 68).

As condições objetivas e subjetivas de trabalho dos supervisores na década de 1980 em um período ainda ditatorial, não favoreceram a discussão de uma formação crítica dos profissionais, reduzindo a supervisão à mera orientação da rotina institucional, priorizando tarefas repetitivas

⁵ A autora fundamentou-se nas obras norte-americanas de VIRGÍNIA ROBINSON, 1936; BERTHA RYNOLDS, 1942; GERTRUDE WILSON E GLADYS RYLAND, 1949; MARGARET WILLIAMSON, 1950 – 1961.

e burocráticas que colocaram o aluno em uma condição de mão-de-obra barata.

É importante destacar que existiram na profissão e nas escolas de Serviço Social, profissionais que vislumbravam outra perspectiva para a profissão e para o processo formativo, não se contentando com a rigidez definida pelo currículo ora referido. Como o engessamento do sistema educacional pouco permitia alterar as disciplinas, alguns educadores encontram no estágio e na prática da supervisão um espaço para viabilizar um aprendizado com capacidade de crítica.

Uma experiência que merece ser publicizada é a proposta metodológica para supervisão em Serviço Social de Comunidade coordenada pela Professora Zenilda Batista Bruginski – de Ponta Grossa/PR⁶, que colocava em questão a prática de estágio vivenciada pelos estagiários como sendo uma prática mecânica, repetitiva, sem um aprofundamento do diagnóstico da realidade. Através dessa constatação e considerando o estágio como forma de o aluno vivenciar a realidade, a professora construiu uma proposta pedagógica envolvendo alunos, professores e população para a reflexão dos problemas sociais.

Essa abordagem possibilitaria que o estágio, como campo prático de atuação profissional, propiciasse ensino, pesquisa e extensão, no seu verdadeiro caráter, onde os alunos através da prática, buscariam construir, junto com as pessoas da comunidade, os conhecimentos necessários para explicar e agir sobre os fatos sociais, de maneira que as sínteses que iriam compondo emergissem como fruto do vivido, e ainda viabilizaria à Universidade atender realmente às necessidades do meio onde se insere (BRUGINSKI, 1984, p.40).

Nos anos 90 do século XX destaca-se a produção de Buriolla sobre estágio e supervisão. A autora publicou dois livros, frutos de sua tese de doutoramento em Serviço Social apresentada e defendida na PUC-SP em 1991: “Supervisão

em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis” (1996) e “O estágio Supervisionado” (1995), que se tornaram, até a primeira década do século XXI, as produções mais críticas em relação ao estágio e à supervisão. Para a autora, o estágio passa a ser considerado parte integrante e essencial na formação profissional do assistente social, sendo reconhecido como “... 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 gradativo e sistematicamente” (BURIOLLA, 1995, p. 13).

A autora destaca a importância da formação dos supervisores, ou seja, é preciso preparo para o exercício da supervisão através do desenvolvimento de competências e habilidades específicas. O supervisor é reconhecido como educador e participe do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, Buriolla (1995) continua reproduzindo em seus textos a concepção de estágio como treinamento e entendendo o exercício profissional como práxis no sentido de contribuir para a transformação das relações sociais. Predomina também em suas produções a concepção do estágio como o “ensino da prática”.

Nessa mesma década, a produção de Pinto destaca-se por sua dissertação defendida e apresentada na PUC-SP em 1996, balizadora da compreensão de como o estágio contribui para o aprendizado profissional do aluno e para a apropriação do significado social da profissão, assim como em que medida o estágio e a supervisão, no processo de ensino e aprendizagem da profissão, auxiliam a articulação de conhecimentos teóricos à prática.

Outra contribuição dos estudos da autora é a de que o estágio e a supervisão não podem estar desvinculados de uma proposta específica de formação profissional, cuja direção depende de um projeto político pedagógico do curso em que estão inseridos. Assim, o estágio deixa de ser um momento episódico do ensino passando a adquirir “peso específico no processo de aprendizagem da profissão. O estágio curricular no curso de Serviço Social é o momento em que se oportuniza ao aluno aprender, identificar-se e apropriar-se de sua futura profissão” (PINTO, 1997, p. 97).

Essa análise afirma a dimensão pedagógica do estágio e da supervisão estando em

⁶ Tal proposta fundamentou-se na pesquisa-ação e assim como as primeiras aproximações equivocadas com a tradição marxista entendia-se a prática profissional como práxis revolucionária. Havia a negação da prática institucional por considerá-la reprodutora depositando nas experiências comunitárias e de educação popular uma alternativa para um Serviço Social mais crítico e transformador. Análises desse envergadura vão ganhar densidade na década de 1980.

consonância com o que as Diretrizes Curriculares preconizam.

A concepção de estágio proposta pelas DC (ABEPSS, 1996) serve de referência ao debate na formação profissional e deve fundamentá-lo, sendo um dos princípios desse processo a necessária indissociabilidade entre supervisão acadêmica e profissional e a garantia da supervisão sistemática e acadêmica (LEWGOY, 2013, p. 73).

Nos anos 2000 a publicação do livro de Lewgoy, fruto de sua tese de doutoramento apresentada e defendida na PUC-RS em 2007, buscou entender a constituição do processo de supervisão de estágio em Serviço Social de modo a contribuir para a efetivação da competência profissional preconizada pelas Diretrizes Curriculares.

Assim, demarca-se a indissociabilidade entre as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnica-operativa. A supervisão passa a ser um espaço de mediações entre formação e exercício profissional que supõe.

a apreensão da realidade concreta da sociedade e a apropriação do projeto político-profissional, o qual está comprometido com a universalização dos valores democráticos e igualitários e com a qualidade dos serviços prestados à população, oferecendo, assim, pressupostos, diretrizes e parâmetros para a direção dos processos de trabalho dos supervisores e dos estagiários (LEWGOY, 2009, p. 186).

Em sua obra Lewgoy, reforça como já evidenciado por Pinto (1997), a dimensão pedagógica na relação entre ensino e serviço, entendendo que o estágio é um espaço privilegiado para a apropriação das dimensões teórica-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Assim, Buriolla (1995) problematiza acerca da indefinição dos papéis dos sujeitos envolvidos no processo de supervisão – estagiário, supervisor de campo e supervisor acadêmico – apontando a falta de clareza sobre suas responsabilidades. É enfática ao afirmar que o aluno enquanto estagiário é um sujeito em processo de formação acadêmica, não devendo ser entendido como substituto do profissional.

Dentre as contribuições de sua obra, destacam-se também alguns “nós” críticos da

supervisão: a desqualificação de quem supervisiona o exercício profissional, da prática direta; as condições de trabalho dos supervisores não favorecem a construção de uma supervisão qualificada; o não reconhecimento institucional da supervisão do estagiário enquanto atividade privativa e inerente ao processo de trabalho.

A autora ainda ressalta, que a supervisão de estágio referendada pelas Diretrizes Curriculares (1996) na efetivação da competência profissional, pressupõe um conjunto de conhecimentos, posturas, habilidades e a conexão entre três eixos articuladores: a vinculação orgânica entre instituições, a inter-relação entre as disciplinas e a interlocução com outras áreas e outros saberes.

A tese de Ribeiro apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da ESS/UFRJ em 2008 trata do estágio curricular obrigatório e o projeto de formação profissional. O trabalho confirma que o estágio é um elemento político e histórico que compõe o processo de formação dos assistentes sociais. Ele envolve quatro dimensões: a formação profissional, a universidade, o mundo do trabalho e o Estado. Diferentemente das outras produções a autora contextualiza historicamente o estágio no panorama brasileiro através de uma análise da política educacional do ensino superior e do papel da universidade. Assim, estabelece a relação entre a universidade e o mundo do trabalho entendendo que o estágio vai se afastando de sua função acadêmica, dos projetos pedagógicos dos cursos, para atender aos interesses dos campos de estágio e do mercado profissional dos assistentes sociais.

O mercado de trabalho por sua vez, contrata o estagiário para realizar atividades de profissional, pois o estagiário é uma mão-de-obra que apresenta baixíssimo custo e não cria vínculo empregatício com o mercado. Portanto, o estágio curricular torna-se um instrumento que o mercado utiliza, também, para seleção de mão-de-obra, ou seja, ele possibilita às empresas, não só a seleção do recurso humano como também sua preparação, o “treinamento” (RIBEIRO, 2008).

Costa publicou em 2013 um livro que teve como preocupação primordial a formação dos profissionais na área de serviço social, com recorte no estágio curricular obrigatório em instituição pública. A pesquisa realizada acerca do estágio curricular obrigatório no curso de serviço social,

na PUC-GO abrange dois momentos históricos: o período de 1981 a 1984 e 2004 a 2010. A autora apresenta um referencial teórico sobre a instituição pública como forma de viabilização do poder do Estado e faz uma caracterização da instituição concedente do estágio. No entanto, pouco problematiza sobre as concepções de estágio e de supervisão ficando restrita a uma descrição da experiência de estágio em uma dada instituição.

Em 2014, a pesquisadora Araújo publicou um livro que trata da supervisão de estágio em Serviço Social. A obra abrange questões sobre as mudanças no ensino superior no contexto de contrarreforma do Estado, ocorrida no processo de mercantilização do ensino e traduz os impactos desse contexto na supervisão de estágio. Apresenta um panorama das normativas e resoluções atinentes ao estágio e aponta as possibilidades e os limites para a implementação dessas normatizações nos campos de estágio e nas instituições de ensino. Com esta análise, a autora reforça o entendimento de que a supervisão de estágio é mediada pelo movimento contraditório entre o projeto de universidade defendido pelo Estado, pelo mercado e o projeto profissional construído pela categoria profissional.

As produções de Oliveira (2009) também se destacam pela discussão e problematização acerca do estágio e da supervisão. Esclarece que o estágio proporciona a aproximação do aluno com a realidade social oportunizando o conhecimento das múltiplas expressões da questão social, favorecendo a possibilidade do desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva. Enquanto componente pedagógico, o estágio fortalece a articulação teoria-prática e contribuiu para que o aluno aproprie-se do significado social da profissão, construindo assim sua identidade profissional e se constituindo como uma etapa do processo de treinamento prático da vida profissional.

Para Oliveira (2009) o estágio curricular, no curso de Serviço Social, tem como premissa oportunizar ao aluno, o estabelecimento de relações mediatas entre os conhecimentos teóricos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício profissional, bem como o reconhecimento da articulação da prática do Serviço Social e o contexto político-econômico-cultural das relações sociais.

A autora reforça o que as Diretrizes Curriculares (1996) preconizam a respeito da centralidade do estágio no processo formativo e entende que estágio e supervisão não podem ser estudados e analisados separadamente, pois existe uma relação orgânica. A supervisão é entendida como um encontro pedagógico e o trabalho educativo desenvolvido pelo ato concreto da supervisão favorece a autoconsciência do estagiário. Através da supervisão o estagiário pode desenvolver suas potencialidades constituindo-se um processo criativo-reflexivo.

Pontua a autora que:

o desafio é ‘abandonar’ a concepção de estágio voltada somente para a informação teórica e a prestação de serviços através do exercício profissional, e centrar-se na compreensão dos elementos históricos e conceituais ministrados no curso de Serviço Social, buscando explicações e encaminhamentos práticos a situações reais e experiências cotidianas... (OLIVEIRA, 2009, p.11).

Analisa que o estágio supervisionado requer uma discussão mais substantiva e não pode centrar-se apenas nas questões relacionadas à sua organização e funcionamento, carga horária, condições dos campos de estágio ou às condições institucionais para sua efetivação. Até porque, segundo a autora, a melhoria dessas condições não reflete diretamente na problematização das questões teórico-metodológicas inerentes ao estágio e à supervisão.

Dentre os impasses identificados pela autora em relação ao estágio, ressalta-se o hiato entre a dimensão teórica e a prática no processo de formação profissional do assistente social em que o “saber” e o “fazer” são considerados elementos paralelos, autônomos e independentes. Desse modo, o estágio deixa de ser compreendido como um processo contínuo e totalizante da formação profissional.

Outro ponto discutido em suas obras é o reconhecimento do movimento contraditório existente entre a universidade e o mercado de trabalho. Se por um lado, entende-se que a formação não pode limitar-se às demandas e exigências do mercado de trabalho, tampouco essas devem ser desconsideradas, pois a universidade tem a função e responsabilidade, dentre outras, de

formar profissionais qualificados para a inserção no mercado de trabalho.

Em relação às outras produções descritas anteriormente, um elemento que diferencia as produções dessa autora das demais, é que a mesma considera que se deve levar em conta os aspectos afetivo-emocional no processo de estágio e de supervisão, pois na relação construída entre os sujeitos há um intercâmbio de significados e sentimentos. A dimensão emotiva encontra-se pulsante no processo de ensino-aprendizagem.

Na contemporaneidade evidencia-se a produção de outros autores que se aproximam da discussão do estágio e da supervisão como Fátima Grave Ortiz, Yolanda Aparecida Demétrio Guerra, Cláudia Mônica dos Santos, Maria Helena Elpídio Abreu.

Essas produções procuram problematizar, dentre outras questões, as concepções de supervisão de estágio. Há um entendimento de que a supervisão é parte constitutiva do projeto de formação profissional que requer uma metodologia própria de trabalho, diferente da condução de outras disciplinas curriculares.

Grande parte dos autores conceituam a supervisão de estágio como processo, mas ainda há escritores que a consideram como espaço, momento, local do aprendizado do trabalho profissional.

A compreensão apresentada acerca da supervisão de estágio como momento, remete ao próprio entendimento do estágio como momento, por se tratar (o estágio) de uma atividade que precisa ser realizada num determinado período da graduação conforme o projeto pedagógico do curso e com uma carga horária mínima a ser cumprida, conforme a legislação estabelece.

No entanto, considerar a supervisão como momento pode sugerir que se trata de uma atividade que ocorre de forma assistemática e pontual. Pode também reforçar a lógica instrumental e controlista da supervisão, sugerindo que esta atividade não precise de planejamento e de uma sistematização. Pode-se supor que não há periodicidade definida para a realização desta atribuição profissional, podendo ser realizada no improvisado e de forma espontânea. O que leva a pensar, também, que a supervisão não seja reconhecida como atribuição profissional e que ocorra de acordo com as necessidades dos estagiários,

como se o supervisor não tivesse uma proposta para a condução.

Uma outra preocupação que emerge é que, se for tomado o significado do termo *momento* no dicionário, conduz-se a ideia de espaço, instante, circunstância apropriada, ocasião oportuna, curta duração. Assim, a supervisão como momento implica num ensino do exercício profissional através do modelo e da repetição de ações profissionais por se tratar de uma atividade desenvolvida como um fim em si mesma, com ênfase no treinamento.

No âmbito da formação profissional, esta concepção pode remeter a um entendimento de que o ensino do exercício da profissão encontra espaço no processo de supervisão (acadêmica e de campo). Ou seja, o aluno, através de sua experiência de estágio e com a dupla supervisão, vai aprender a profissão e se aproximar da realidade social. Neste sentido, o estágio também é o momento privilegiado para materializar tal objetivo, reconhecido como atividade exclusiva. Com isso, novamente a discussão da transversalidade do ensino do exercício profissional fica comprometida. É como se a supervisão garantisse, por si só, no decorrer do estágio, um lugar para a discussão e ensino do exercício profissional.

Na revisão de literatura, foram localizadas algumas concepções de supervisão que podem conduzir a um pensamento ambíguo, pois ao mesmo tempo em que tratam a supervisão como momento, espaço, local, abordam-na como processo.

Compreendida como espaço afirmativo de formação, a supervisão de estágio tem como matéria-prima, para o supervisor, o processo de aprendizagem, que vai se afirmando diante da intencionalidade, da orientação, do acompanhamento sistemático e do ensino, na perspectiva de garantir ao aluno o desenvolvimento da capacidade de produzir conhecimentos sobre a realidade com a qual se defronta no estágio e de intervir nessa realidade, operando políticas sociais e outros serviços (LEWGOY, 2009, p. 120).

Ao ser concebida como atividade indissociável do estágio, articulada ao projeto profissional, a supervisão é configurada como lugar que permite uma reflexão sistemática que busca apreender os processos sociais para além de sua aparência imediata. Os encontros periódicos constituem condição indispensável à sua realização na perspectiva de construir e

mantos espaços de problematização, reflexão e síntese (GUERRA; BRAGA, 2009, p.544).

O que se quer ressaltar é que a supervisão não tem sido suficientemente problematizada, do ponto de vista da concepção pedagógica de ensino-aprendizagem que sustenta.

A tendência em considerar a supervisão como processo tem se expressado, nas últimas décadas, como uma tentativa de repensar o exercício profissional em sua totalidade, aprendendo sua dupla dimensão – analítica e interventiva. Ao reconhecer a complexidade das ações profissionais, as atribuições e requisições ganham outro sentido, que tenta superar uma imagem socialmente construída da profissão, a qual traduz a concepção de que o profissional desenvolve suas ações de forma repetitiva, mecânica, burocrática e coercitiva, sendo na maioria das vezes, o tradutor da instituição que o requisita.

Ao considerar a supervisão – atribuição privativa do assistente social – como processo, caminha-se em consonância com que a PNE e a Resolução nº 533 de 2008, que preconizam na medida em que enfatizam que, para desenvolver essa atribuição profissional, é preciso determinadas qualificações e uma formação específica, isto é, a graduação em Serviço Social.

Mas, o que se entende por processo?

Uma ação continuada, ou seja, pressupõe a realização contínua de uma atividade, de ações que se desenvolvem com certa regularidade e sistemática, visando obter um determinado resultado. Falar em processo é falar em desenvolvimento, processamento, o que se presume também planejamento e conhecimentos mediatos para materializar esse conjunto de ações.

Grande parte dos autores que escrevem sobre estágio e supervisão conceituam a supervisão como processo.

A supervisão de estágio é um processo complexo, que supõe apreensão da realidade concreta da sociedade, da formação, da universidade, do campo, do acadêmico e do processo de ensino-aprendizagem. Deste ponto de vista, é um espaço de ensino-aprendizagem, momento de vivenciar a reflexão, o questionamento e de incorporar a teoria numa dimensão pedagógica; é um espaço do qual supervisor e supervisionado se beneficiam por experienciarem um ambiente educacional por excelência (LEWGOY, 2009, p.133).

(...) um processo que é parte integrante do projeto de formação profissional, seus pressupostos, princípios, orientação teórico-metodológica e direção social devem ser buscados nas Diretrizes da Formação Profissional dos assistentes sociais e em outros componentes do projeto ético-político profissional (GUERRA e BRAGA, 2009, p.543).

Outros autores qualificam esse processo, chamando-o de educativo e ou pedagógico.

Acrescido do termo educativo, a expressão tem seu significado expandido porque passa a referir-se a um processo amplo que engloba o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, ou seja, um processo permanente.

O processo educativo não se refere necessariamente ao processo de escolarização formal, embora a englobe. A referência da supervisão como processo educativo aparece nas produções de duas pesquisadoras.

Para Gouvea (2008, p. 63),

a supervisão, portanto, consiste num processo educativo, que visa capacitar o supervisionado para o saber fazer profissional. É bom lembrar que esse aprendizado não consiste em ‘repetir experiências’, mas, consiste em formar para pensar, para perceber e interpretar a realidade social como pressupostos par uma intervenção profissional competente.

Pinto (1997, p. 175) afirma que

(...) a supervisão tomada como processo educativo, o aluno utiliza a linguagem como instrumento para traduzir os significados que atribui a si mesmo, enquanto sujeito, e à prática profissional. Ao mesmo tempo, estabelece significativas relações entre aquilo que lhe é próprio e o que encontra na realidade objetiva da prática.

Percebe-se no conteúdo das citações, que as autoras se referem muito mais ao processo pedagógico em curso no decorrer da formação, que pressupõe um processo de ensino-aprendizagem. Utilizam a expressão ‘processo educativo’ como sinônimo de processo pedagógico. Em algumas produções, as autoras usam estas expressões indistintamente. Estes processos estão implicados, pois todo processo pedagógico é um processo educativo, uma vez que se espera que os processos de ensino-aprendizagem empreendidos nos

espaços formais, além de conhecimentos acadêmicos, priorizem conhecimentos para a vida, para a constituição dos sujeitos. É o que ocorre com a experiência de estágio que também é uma experiência pessoal, pois permite desenvolver habilidades para além daquelas requisitadas para o exercício profissional.

O processo pedagógico remete à escolarização e conseqüentemente ao processo de ensino-aprendizagem, porque expressa um fazer pedagógico, envolvendo sujeitos como o aluno e o professor/supervisor. Tal processo está inserido num sistema regular de ensino, com tempo definido e espaço demarcado, embora o extrapole.

O ensino-aprendizagem não apenas se inscreve nos ritmos espaço-temporais, mas deve configurar-se, antes de tudo como ensino-aprendizagem das vivências de tempo e espaço numa coerência racional, em que se constitua de modo ativo, sob o domínio da consciência e da vontade, de forma a atribuir-se aos instantes decisórios sua maior força de determinações. (...) Os tempo-espaços da educação não são os da duração física absoluta, mas os de seres humanos em sociedade, num sistema de relações vividas em intensidade, ritmos e abrangência variáveis (MARQUES, 2000, p. 97).

Os sistemas formais de ensino possibilitam tempo e lugar específicos para a aprendizagem, onde se oportunizam situações educativas em espaços pedagógicos penetrados de finalidades. As relações pedagógicas expressam-se colocando em movimento uma série de elementos, dentre eles: a dinâmica e organização curricular, o calendário e a programação das ações, as metodologias de ensino, as condições objetivas e estruturais do ensino e do trabalho pedagógico, assim como as projeções e expectativas dos sujeitos, de sua bagagem cultural, intelectual e emocional.

Como afirma Santana (2010, p. 02),

(...) enquanto processo pedagógico deverá estar voltado para a preocupação com a aprendizagem, organizar-se de modo a favorecer este processo e direcionar suas atividades tendo em vista os objetivos da formação profissional. Isso exige conhecer e estar em sintonia com o projeto pedagógico e em constante interlocução com a unidade de ensino.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem pressupõe um fazer pedagógico que não se refere apenas a um espaço geográfico definido e a um grupo de pessoas, mas a um conjunto de relações que se estabelecem entre os sujeitos, intermediados por um currículo.

No que se refere a supervisão, Toledo (1984, p. 74) pontua que

(...) a supervisão em si é uma tarefa pedagógica, de natureza educativa, portanto deve se respaldar numa concepção de educação. Tanto quanto a profissão, a educação não é neutra, e contém uma visão de homem e mundo que, logicamente, deve ser a mesma que orienta a concepção de profissão.

Outrossim, a supervisão no âmbito educacional só faz sentido se inserido num projeto de formação. Por isso, a supervisão, particularmente a supervisão de estágio, não é o processo de ensino-aprendizagem em si, mas uma atividade que se caracteriza por um fazer pedagógico podendo trazer implicações no processo de ensino-aprendizagem.

A supervisão de estágio, enquanto componente integrador do processo formativo, em decorrência da exigência do estágio supervisionado, também é processo porque não é um ritual de passagem que se faz à vida profissional sem condução reflexiva. A aprendizagem através da mera observação de fazeres profissionais pontuais e rotineiros não conduz ao processo de construção de conhecimento que possibilita elaboração de sínteses.

A supervisão de estágio que se reivindica, é aquela norteada por uma concepção de ensino-aprendizagem focada na processualidade e num sentido crítico e problematizador da realidade e do procedimento formativo, até porque coexistem diferentes abordagens sobre este processo, que podem ou não fomentar uma postura investigativa e analítica. Estes elementos desencadeadores contribuem para o entendimento da supervisão não como espaço, momento, lugar.

Nota-se que, até aqui, não se analisou a concepção de supervisão de campo e de supervisão acadêmica separadamente. Isso porque entende-se que a concepção tanto de uma como de outra deve ter a mesma direção, pois ambas são carregadas de um fazer pedagógico e implicadas em um processo de ensino-aprendizagem, o

que não significa dizer que as atribuições desses sujeitos profissionais sejam as mesmas. Nota-se, porém, que a matéria-prima do processo de supervisão deva debruçar-se sobre o exercício profissional, sua complexidade limites e possibilidades.

Outra forma indicada pelos supervisores é a da supervisão reconhecida como orientação.

Entender a supervisão como orientação não é algo próprio do Serviço Social. Na educação, a função do supervisor sempre esteve atrelada ao processo de acompanhamento, ainda que no decorrer do percurso histórico, tenha assumido objetivos diferenciados voltados muito mais para a fiscalização e para o controle do que para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos. Mas, independentemente do conteúdo e formato, o exercício da supervisão exige um profissional experiente e qualificado, para realizar o acompanhamento das ações desenvolvidas pelos sujeitos em formação.

No Serviço Social, na esteira deste raciocínio, a orientação tornou-se, portanto, uma condição *sine qua non* do processo de supervisão de estágio, na medida em que exige do supervisor, seja ele acadêmico ou de campo, um direcionamento, não como modelo, mas como fundamento para aprender a profissão, suas requisições e competências.

Por se configurar como um fazer pedagógico, a supervisão requer dos profissionais, que os mesmos construam estratégias e mecanismos de acompanhamento para orientar e avaliar o desempenho do estagiário. Esta tem sido inclusive uma requisição, por parte da instituição formadora, ao supervisor de estágio na execução da supervisão direta. Assumir a supervisão de estágio de um aluno supõe apropriação, por parte dos supervisores de campo e acadêmico, da proposta pedagógica do curso e o estabelecimento de um contrato pedagógico, expresso no plano de estágio. Guerra e Braga (2009, p. 543), nesta perspectiva, indicam a necessidade do planejamento da supervisão, entendida "(...) como atividade sistemática que tem de ser organizada por meio de processos interativos para a aproximação entre os sujeitos envolvidos".

Identificar a supervisão como orientação remete também a reconhecer as necessidades trazidas pelo estagiário. Na medida em que o estágio oferece um conjunto de experiências ricas,

complexas e diversificadas para que o estudante possa construir uma trajetória e elaborar sínteses e referenciais reflexivos que lhe permitam interpretar as situações apresentadas, a supervisão possibilita abrir caminhos e significados para que ele aprenda a dar sentido àquilo que vivencia e aprende.

O processo de supervisão pode, pela sua validade formativa, instigar o estagiário a suspender temporariamente o cotidiano marcado pela imediatividade e superficialidade na medida em que fomenta a problematização, a reflexão da realidade social e o cotidiano profissional, onde o singular se universaliza e a universalidade se singulariza. A supervisão de estágio, potencialmente, pode contribuir para que o estudante/estagiário possa construir conexões entre o trabalho e a formação profissional.

Considerações Finais

Essa revisão de literatura, assim como o contato direto com os sujeitos a partir de suas experiências, permitiu tecer até aqui algumas sínteses provisórias e aproximativas em relação às continuidades e rupturas referentes às concepções e práticas de estágio e de supervisão em Serviço Social:

1. Não há historicamente tradição de pesquisa na área do estágio e da supervisão no Serviço Social, não sendo possível forjar uma cultura profissional de sistematização e produção de conhecimento nessa área. É recente a constituição de grupos de pesquisa que tem por objeto de estudo a formação profissional. Em estudo realizado por Lewgoy, Maciel e Reidel (2013) sobre a produção de conhecimento sobre a formação em Serviço Social no Brasil no período de 2000 a 2010, identificou-se que existem 19 grupos de pesquisa que se dedicam a estudar o tema e há uma inclusão incipiente nos programas de Pós-Graduação do mesmo.

Mesmo a existência desses grupos não garante que esses tenham como objeto de estudo o estágio supervisionado. Ainda que a produção tenha aumentado continua pouco expressiva em relação a outras áreas temáticas.

2. Não há permanência de autores-pesquisadores nessa área. Poucos são os autores de referência que tem continuidade em suas produções dos temas estágio e supervisão. Os autores

que escrevem sobre estágio e supervisão, em sua maioria, também escrevem sobre outros temas.

3. Houve um aumento das produções pós anos 2000. Acredita-se que isso se deve ao processo de revisão curricular, onde o estágio assume centralidade no processo formativo como estratégia de qualificação da formação, frente ao contexto adverso que se vivencia com a mercantilização do ensino e a proliferação dos cursos à distância. Assim como o esforço, por parte das entidades organizativas da profissão, em aprovar resoluções que reafirmam a supervisão de estágio como atribuição privativa e a necessidade de fiscalizar o exercício de tal atribuição.

4. Ainda, predomina a concepção de estágio e supervisão como treinamento prático. A expressão “ensino da prática” permanece presente em textos atuais mesmo com a revisão curricular e o entendimento que não se trata apenas de uma mudança semântica. Essa concepção de treinamento revela-se também na organização curricular e nos projetos político-pedagógicos dos cursos, como também através da experiência dos sujeitos na condução da supervisão de estágio, seja ela acadêmica e ou de campo.

A concepção de supervisão focaliza o aprendizado do exercício profissional através do modelo, da repetição de tarefas e das rotinas institucionais, com pouco ou quase nada de potencial reflexivo. Como se a observação cotidiana das ações profissionais e o treino de atividades numa lógica instrumental, fosse capaz de propiciar ao estudante espaços de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências que extrapolem o caráter técnico, burocrático e imediatista que permeia os campos ocupacionais. Destaca-se também que a supervisão de estágio tem ocorrido de forma pontual e assistemática, sem o planejamento do seu conteúdo, objetivo e metodologia, ou seja, sem uma unidade pedagógica em sua condução.

A revisão de literatura indicou que não há grandes discussões acerca das atribuições do supervisor de campo e do supervisor acadêmica. Isso é tratado de forma genérica com pouca profundidade teórica.

5. O estágio continua sendo considerado como oportunidade para aproximar o aluno da realidade social e do exercício profissional sendo reconhecido como uma atividade que contribui para o aluno desenvolver habilidades e

competências profissionais. Esse objetivo delegado ao estágio, tem sido um elemento de permanência no processo de formação, ainda que historicamente este tenha sido conduzido por diferentes perspectivas teóricas.

6. Principalmente após a década de 1980 e com mais veemência na década posterior, o estágio e a supervisão são analisados a partir de sua dimensão educativa-pedagógica o que não significa que haja um mesmo entendimento da concepção de ensino-aprendizagem. Isso fica ainda mais claro no estudo dos currículos dos cursos ofertados e na apropriação que os sujeitos fazem da lógica curricular, como será apresentado nos próximos capítulos desta tese.

7. As condições objetivas e subjetivas de trabalho dos supervisores e seus impactos no estágio e na supervisão, foram identificadas a partir dos anos 80 e com maior densidade nos anos 90. A relação entre estágio e mercado de trabalho aparece nas produções dos anos 2000.

8. A preocupação com a integração e o diálogo com os diferentes sujeitos envolvidos no estágio ganhou visibilidade nos anos 90 do século passado, com as Diretrizes Curriculares e mais precisamente em 2009 com a Política Nacional de Estágio, uma vez que na década anterior essa questão começou a ser problematizada nas discussões da revisão curricular. Um dos grandes desafios que se coloca para a construção de espaços de diálogo e interação entre os sujeitos está na viabilidade de condições objetivas de trabalho dos supervisores.

9. A formação e qualificação dos supervisores aparecem nas produções dos anos 90 do século passado, mas é com as resoluções e normativas dos anos 2000 que as unidades de ensino passam a pensar e organizar atividades, encontros, fóruns, capacitações voltadas para os supervisores de campo e acadêmicos. Buriolla nos anos 80 já demonstrava preocupação com a formação dos supervisores de campo, mas na década posterior vai ser sinalizada a preocupação com a formação dos supervisores acadêmicos. Essa é uma questão também apresentada pelos supervisores entrevistados, em especial, pelos supervisores acadêmicos quando relatam as estratégias construídas pelo corpo docente para a aproximação com os supervisores de campo, assim como indicam as dificuldades vivenciadas para a consolidação de tal proposta.

10. Nas produções sobre o tema tratado, as autoras mais citadas são Buriolla e Vieira, o que evidencia que essa produção está em processo e marca a ausência de tradição em estudos e pesquisas nessa área. Tanto Vieira, como Buriolla marcaram época em função do pouco investimento acadêmico nessa temática de pesquisa. As autoras apresentam perspectivas diferenciadas em relação ao estágio e ao processo de supervisão.

11. As produções contemporâneas têm enfatizado muito mais o aspecto normativo-legal do que o pedagógico e o político. Tratam das resoluções atinentes ao estágio e à supervisão bem como à organização administrativa do estágio e suas limitações, mas pouco pronunciam a respeito da concepção de estágio e de supervisão, bem como sua finalidade. Por vezes, é uma produção repetitiva que focaliza os desafios para o exercício da supervisão e do estágio sem problematizar e/ou colocar em questão as condições objetivas de trabalho dos supervisores. Essa é uma tendência que se manifesta não apenas na revisão de literatura, mas nos projetos político-pedagógicos dos cursos e nas experiências dos sujeitos. Destaca-se, também, em relação à produção de conhecimento que, majoritariamente, os trabalhos publicados têm sido frutos de revisão de bibliografia, onde o estágio e a supervisão tem sido pensados sem a aproximação com o cotidiano dos profissionais supervisores.

Essas sínteses, contribuíram para entender que há uma permanência dos problemas e das dificuldades vivenciadas no estágio e no processo de supervisão durante o desenvolvimento formativo. As mudanças nas legislações e as revisões curriculares embora sejam centrais para a problematização e ressignificado do processo formativo não garantem diretamente um ensino crítico-reflexivo e a melhoria das condições de trabalho dos supervisores (acadêmicos e de campo). Acredita-se, inclusive, que muitas análises tecidas a respeito do estágio e da supervisão desconsideram as condições objetivas de trabalho dos supervisores de campo e acadêmicos, culpabilizando os mesmos pelo fracasso ou sucesso das práticas de supervisão, como se dependesse exclusivamente desses sujeitos a tomada de decisão, a definição dos objetivos de intervenção, a qualificação profissional, a organização dos estágios dentro dos padrões recomendados. Não

há como qualificar a experiência de estágio e o processo de supervisão, sem lutar por melhores condições de trabalho. É preciso que a discussão do estágio e da supervisão perpassasse pela discussão das condições objetivas e subjetivas de trabalho para que não se reproduza um discurso vazio e uma ação improfícua.

É preciso avançar, transformando as queixas em demandas, reelaborando os conhecimentos, aprimorando a capacidade de construir indagações para que o estágio supervisionado e a supervisão em Serviço Social, enquanto objeto de estudo, sejam capturados no movimento do real enquanto processo historicamente determinado, e não em sua apresentação fenomênica.

Referências

BRUGINSKI, Z. B. Proposta metodológica para supervisão em Serviço Social de comunidade. **Revista Serviço Social e Sociedade**. Ano V, agosto de 1984.

BURIOLLA, M. A. **O Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. São Paulo: Cortez, 1996.

COMERLATTO, D. **Um olhar sobre o ensino da pesquisa: a experiência dos cursos de graduação em Serviço Social da Região Sul**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, 2008.

COSTA, O. M. J. **Estágio em Serviço Social: uma reflexão crítica**. Goiânia: Editora Vieira, 2013.

FERREIRA, I. B. **O desenho das Diretrizes Curriculares e dificuldades na sua implementação: o ensino do trabalho profissional: desafios para a afirmação das Diretrizes Curriculares e do projeto ético-político**. *Temporalis*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 17-30, 2004.

GUERRA, Y.; BRAGA, M.E. Supervisão em Serviço Social. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. CFESS/ABEPSS, 2009.

JUNQUEIRA, H. I. Considerações sobre a organização do Programa para Escola de Serviço Social. In: **Revista Serviço Social**. nº. 31, ano 3, set., 1943.

LEWGOY, A. M.; MACIEL, A. L.; REIDEL, T. A formação em Serviço Social no Brasil: contexto, conformação e produção de conhecimento na última década. In:

Revista Temporalis. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. ABEPSS. Brasília (DF), ano 13, n. 25, p. 91-111, jan./jun. 2013.

LEWGOY, A. M. B. **Supervisão de estágio em Serviço Social:** desafios para a formação e o exercício profissional. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, C. A. H. da S. Estágio Supervisionado Curricular em Serviço Social. In: Revista Temporalis. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social nº. 17. Brasília, 2009.

_____. O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados. In: Revista Serviço Social e Sociedade, ano XXV, novembro de 2004.

PINTO, R. M. F. **Estágio e Supervisão:** um desafio ao ensino teórico-prático do Serviço Social. Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 1997.

RIBEIRO, E. B. **O processo de formação profissional do assistente social:** o estágio curricular obrigatório. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SÁ, J. Conhecimento e Currículo em Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTANA, N. M. **O Processo de Supervisão na Formação Profissional do Assistente Social.** Disponível em <http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoco/files/07/03.pdf>. Acesso março de 2016.

SHERIFF, T. et al. **Supervisión en trabajo social.** Buenos Aires: ECRO, 1973.

TOLEDO, L. R. D. C. Considerações sobre a supervisão em Serviço Social. In: **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo: Cortez, ano V, n.15, agosto, 1984.

VIEIRA, B. O. **Supervisão em Serviço Social.** Rio de Janeiro: Agir, 3 edição, 1989.

YASBEK, M. C. **Estudo da evolução histórica da Escola de Serviço Social de São Paulo no período de 1936 a 1945.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1977.