

SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Alzira Maria Baptista Lewgoy¹

1. O ponto de partida: alinhando caminhos e idéias

O momento que vivemos é um momento pleno de desafios. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar sonhos e concretizá-los dia a dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários.
Marilda lamamoto

Sustentar sonhos e concretizá-los dia a dia, como convida lamamoto (1998), é dar concretude à busca de qualificação da docência, trilhando caminhos que nos permitam a efetivação do projeto profissional. Esse caminho germinou da minha vivência como docente, iniciada em 1990, e abriga-se no trabalho cotidiano como supervisora de alunos em estágio curricular em Serviço Social. A direção eleita foi a pesquisa do processo de supervisão de estágio em Serviço Social após a implantação das Diretrizes Curriculares (DCs) na efetivação da competência profissional nas dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa.

Parto do pressuposto de que a supervisão de estágio em Serviço Social encontra nas DCs a possibilidade de romper com o pensamento conservador e, desse modo, contribuir para a efetivação da competência profissional no processo de formação. A supervisão de estágio, ao assumir historicamente um lugar privilegiado no sentido de ser o espaço que dá conta da instrumentalização das demandas da prática, expõe-se a maior risco de se tornar um espaço separado do todo da formação, não contribuindo, assim, para a superação da perspectiva conservadora referida. Isso me instiga profundamente, já que os campos de estágio também vivem a tensão entre uma prática conservadora e o atual projeto profissional.

Inicialmente, discorro sobre **A Supervisão de Estágio na história da profissão**, pois, como lembra Marx (1978), cada nova geração tem de se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. Contextualizar a supervisão de estágio em Serviço Social significa particularizá-la como um legado na formação profissional, esquadrihando a compreensão dos fatos e dos personagens que fizeram e fazem parte de sua história, o que impõe vinculação com as DCs (1996). Desse modo apresento no segundo item **As atuais Diretrizes Curriculares e a Supervisão de Estágio**. No terceiro item, **O que se produz nos meios acadêmicos e o que dizem os sujeitos**, busco dar visibilidade ao processo de supervisão de estágio, tendo em vista a atual lógica curricular que norteia a formação do assistente social, através do material empírico. Por fim, em **O**

¹Assistente Social. Docente da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Doutora em Serviço Social pela PUCRS lewgoy@terra.com.br.

Ponto de Chegada: construindo novos caminhos teço algumas considerações na expectativa que esse percurso seja ainda muito trilhado, mas não de maneira solitária. Assim, “O ponto de partida: alinhando caminhos e idéias” anuncia e busca dar passagem ao leitor para novos entrecruzamentos de idéias, opiniões e convicções que o tema suscita.

1. A Supervisão de Estágio na história da profissão

A gênese da supervisão de estágio em Serviço Social acompanha a história das condições políticas que envolveram a criação da profissão. A supervisão emergiu como um modo de “[...] treinamento de pessoal (pago ou voluntário), que trabalhava nas organizações de caridade e que devia ser instruído nos princípios e métodos das instituições a que estivesse ligado” (ANDER-EGG, 1974, p. 248), e desenvolveu-se para enfrentar as necessidades de orientação, coordenação, formação e administração, embora seu vínculo maior estivesse ligado à área de trabalho. Após serem fundadas as primeiras escolas de Serviço Social na América do Norte e na Europa, nas primeiras décadas do século XX, essas agências seguiram sendo o principal campo de treinamento para o pessoal. Desde então, “[...] o ensino sistemático que se realizava principalmente por meio da supervisão era feito partindo de situações simples e de outras mais complexas” (ANDER-EGG, 1974, p. 248).

O pensamento, até o final da Primeira Guerra Mundial, era de que o estágio se concretizava por um treinamento prático vocacional. A aprendizagem ocorria na ação e no trabalho de campo, sendo significativa a concepção de “aprender fazendo²”. Posteriormente, a função de ensino foi incorporada à supervisão por influência das idéias de Mary Richmond (1950) e das teorias de John Dewey (VIEIRA, 1979). Na época, o estágio correspondia a um modo de aprender decorrente da compreensão do quê e como fazer; assim, o supervisor exercia um papel de natureza mais administrativa do que pedagógica.

A partir da segunda década do século XX, a supervisão reflete a influência da psicanálise, visto que o supervisor assumia tarefas de terapeuta em relação aos supervisionados, o que lhe possibilitava trabalhar mais eficientemente em relação aos “casos” a que devia atender (ANDER-EGG, 1974). A célebre obra publicada em 1917, *Diagnóstico social*, de Mary Richmond (1950), foi um evento significativo por se tratar da primeira sistematização teórica de Serviço Social. O texto indicava metodologias de estudo,

² Aparece de forma contundente no cenário educacional com o pensamento pedagógico da escola nova, que, guardadas suas proporções, integra a formação em Serviço Social constituindo a própria história da supervisão: “[...] inicia-se uma nova era para a supervisão: o supervisor como orientador da metodologia. [...] — sentia-se a influência de John Dewey: *aprender-fazendo* [...]” (VIEIRA, 1979, p. 29). Tal dimensão fazia o contraponto do ideário da época, de romper com a ótica do Serviço Social na perspectiva da ajuda social.

diagnóstico e tratamento para atendimento de casos, desencadeando na supervisão o debate relacionado ao plano de tratamento entre supervisor e supervisionado.

Em 1936, com a criação da primeira escola de Serviço Social em São Paulo e início da formação em Serviço Social no Brasil, surgiram as primeiras formulações sobre supervisão, atribuído a Virginia Robinson, na obra *Supervision in social case work*. Este primeiro registro instituiu o pensamento do olhar “sobre”, de controle, de treino, ou seja, a probabilidade de ensinar o fazer, não mais de aprender a fazer. Encontra-se como conceito “[...] o processo educacional pelo qual uma pessoa possuidora de conhecimentos e experiência prática toma a responsabilidade de treinar outra, possuidora de menos recursos técnicos” (apud WILLIAMSON, 1967, p. 31).

No final da década de 1940, pelos registros do 2º Congresso Pan-Americano de Serviço Social, de 1949, sentiu-se a necessidade da supervisão. Na oportunidade, Nadir Kfoury afirmava “[...] atualmente percebe-se que a preocupação maior, para bom número de escolas, reside em organizar os estágios nas obras e a supervisão [...]” (apud AGUIAR, 1982, p. 33). Tal exigência estava demarcada pela criação e desenvolvimento das grandes instituições assistenciais estatais, paraestatais e autárquicas³, cuja criação incidiu no bojo do aprofundamento do modelo corporativista do Estado e do desenvolvimento de uma política econômica favorecedora da industrialização adotada a partir de 1930. Ampliou-se o mercado de trabalho para a profissão, permitindo ao Serviço Social romper “[...] com suas origens confessionais e transformar-se numa atividade institucionalizada [...]” (SILVA, 1995, p. 25). Consolidaram-se dois movimentos de um mesmo processo: de uma parte, as alterações no âmbito do Estado e, de outra, a adaptação da formação técnica especializada às organizações que prestam serviços sociais, o que exigiu novas formas de execução e de instrumentos de trabalho ao assistente social. Emergiu como demanda uma formação qualificada ao ensino em Serviço Social, o que delineou um novo contorno à supervisão de estágio. Nessa época estavam em evidência as técnicas de caso e grupo, cuja finalidade era a eficácia da ação profissional.

Durante as décadas de 1950 e 1960 foi forte a influência da área pedagógica⁴ na supervisão de estágio em Serviço Social. Essa extensão está relacionada aos estudos do Council of Social Work Education e ao relatório de Hollis e Taylor sobre currículo, os quais contribuíram decisivamente para a modificação na educação do Serviço Social (VIEIRA,

³ Esse aspecto tem sido analisado por vários estudiosos, destacando-se entre eles Iamamoto e Carvalho (1982) e Silva (1995).

⁴ O período compreendido entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da Pedagogia Nova e pela articulação da tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata. O pressuposto que embasou essa pedagogia foi à neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (VEIGA, 1995).

1979). A supervisão, tendo como solo a formação profissional, recebia influência das práticas educativas vigentes, que, por sua vez, ao serem um fenômeno social e universal, tornavam-se necessárias no processo de supervisão. Na época, houve forte influência do movimento da Escola Nova; a ênfase no processo ensino-aprendizagem estava centrada no aluno, não mais no professor e na matéria, segundo a idéia de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio _ “aprender fazendo”.

A partir da década de 1970 começou a se delinear o pensamento marxista no contexto do Serviço Social brasileiro, com o desenvolvimento do processo de renovação da profissão, na percepção de uma clara “[...] intenção de ruptura com o Serviço Social tradicional” (NETTO, 1994, p. 159). Merece destaque a experiência de Belo Horizonte, ou Método BH⁵, por intermédio da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais⁶, que se constituiu na mais expressiva proposta crítica elaborada na época no Brasil. Infere-se que a íntima ligação da supervisão de estágio com essa experiência abastecida pelo método dialético-crítico foi uma exceção, pois apresentava outra visão que não aquela cujos parâmetros sustentavam a supervisão e a profissão: “[...] pelo viés desenvolvimentista-modernizante [...] compatível à renovação do Serviço Social com as exigências próprias do projeto ditatorial [...]” (NETTO, 2005, p. 81).

A concepção de supervisão não se alterou nas décadas de 1970 e 1980, mesmo diante do Movimento de Reconceituação. Uma das explicações para esse quadro encontra-se na própria dinâmica do Movimento de Reconceituação, que, se, por um lado, mexeu com a estrutura do Serviço Social, avançando teoricamente, por outro, deixou lacunas de instrumentação para o agir profissional. Destaca-se também que até a década de 1980 a supervisão ficava por conta do profissional do campo de estágio, atribuindo-se a ele o “ensino da prática”. As bibliografias de âmbito latino-americano⁷, como a dos autores argentinos⁸, nesse período fizeram parte do percurso histórico da formação profissional brasileira, embora não exercessem influência na produção sobre supervisão de estágio no Brasil.

O acervo sobre supervisão no Brasil foi organizado a partir de 1947 e durante quase

⁵ Experiência vivida de 1972 a 1975 por um grupo de professores e estudantes tendo como principal valor a aproximação à realidade concreta dos setores sociais mais explorados dessa região: trabalhadores, mineiros e lavradores, habitantes de Minas Gerais.

⁶ Em 1973, na XVIII Convenção da ABESS, essa escola encaminhou um modelo de organização curricular dentro do referencial teórico adotado e da época em que foi formulada, a da Reconceituação do Serviço Social. Toma como referências teóricas um conceito de “ensino-aprendizagem” e uma relação “teoria e prática” baseada na filosofia da práxis (SÀ, 1995).

⁷ Ver Lima (1978) e Di Carlo (1969).

⁸ Como exemplos citam-se Kisnermann (1976; 1978; 1979), Ander Egg (1971; 1974; 1975; 1976), Kruse (1968; 1970) e Sheriff (1971; 1973).

quatro décadas, até 1981, a área contou com três expoentes _ Helena Juracy Junqueira, Nadir Gouvêa Kfoury e Balbina Ottoni Vieira _, que delinearam um percurso bibliográfico mais sistemático. Registra-se que a maior parte dos trabalhos publicados sobre supervisão tinha como eixo, sobretudo, a instrumentalização e o seu uso. Ao privilegiar o foco no instrumental técnico, ao separá-lo de outras dimensões _ apesar do processo de renovação do Serviço Social _, o trabalho do supervisor tendia a não contemplar as novas requisições profissionais. A aplicação da técnica dissociada da intencionalidade e da fundamentação teórica é muito mais do que uma ilusão; é uma prática equivocada. Os instrumentos servem para dar materialidade, mas apenas a sua operacionalização não é suficiente, é fetiche da prática.

Tal crítica referenda a perspectiva que emergiu na década de 1980, que remete a uma “[...] unidade entre as dimensões ética, política, intelectual e prática na direção da prestação de serviços sociais [...]” (BARROCO, 2003, p. 205). Nesse período, o Serviço Social afirmou-se como área qualificada de produção de conhecimento, reconhecida pelas agências de fomento à pesquisa. Houve crescimento do acervo acadêmico-profissional, particularmente respaldado nos cursos de mestrado e doutorado. Contudo, a supervisão permaneceu consubstanciada pelas dimensões pedagógica e técnica e, apesar do impulso dado pela pós-graduação e pelo crescimento do mercado editorial, havia reduzida produção sobre supervisão em Serviço Social, fato que compromete o avanço teórico-político e metodológico, pois apenas se reproduzia o já produzido.

Na década de 1990 a supervisão em Serviço Social aparece configurada como componente integrante da formação e do exercício profissional (BURIOLLA, 1994). O estudo sobre a gênese da supervisão demonstrou que, no final do milênio, ela invocava uma concepção vinculada à idéia de estágio, revelando, ainda, uma clara intenção de complementaridade, de unidade entre teoria e realidade, mas, contemporaneamente, atrelada à relação trabalho-educação.

2. As atuais Diretrizes Curriculares e a supervisão de estágio

As diretrizes curriculares (1996) expressam a tônica da formação generalista, do Serviço Social como especialização do trabalho e sua prática formulada como “[...] concretização de um *processo de trabalho*, que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social [...]” (ABEPSS, 2004, p. 378). Influenciou de maneira substantiva a direção do ensino em Serviço Social e, dentre os vários componentes curriculares, o da supervisão de estágio. Destacam-se, dentre outros avanços das diretrizes curriculares (DCs) para o

ensino em Serviço Social, a clara direção de oposição à educação mercantilista; a direção do desenvolvimento do conteúdo, pela via das matérias desdobradas em disciplinas, seminários temáticos, oficinas e outros componentes curriculares; o reconhecimento do caráter de formação processual e não terminal, inferindo que essa formação deve ser continuada; a apresentação de proposta de formação generalista em detrimento da especialista.

Além disso, as diretrizes dão ênfase aos três eixos _ ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo _, avançando em relação ao currículo de 1982. Estabelecem um patamar comum com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) ao assegurar flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social, o que ocorre de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade.

A visão endógena que acompanhava a supervisão passou a ter a visão de processualidade na formação do assistente social, promovendo modificações que iriam alterar a natureza e o seu escopo. O desenho é de uma outra lógica de organização: o que em décadas passadas se constituía em quatro semestres de supervisão de estágio alterou-se para um período, que hoje é variável nas grades curriculares, entre seis meses a dois anos. Na obra de Pinto (1997), supervisão e estágio são tratados e discutidos conjuntamente. A supervisão e o estágio, faces de um mesmo processo, mas com atribuições distintas, para serem realmente ensino e aprendizagem, estágio e supervisão, necessitam ser reconhecidos como um conjunto articulado, cujo pilar de sustentação é a dimensão pedagógica, dando ao ensino do Serviço Social o atributo de ser teórico-prático (PINTO, 1997). Ressalta que, com base numa concepção de estágio vinculada à supervisão, ocorre o reconhecimento da natureza que diferencia o trabalho do professor supervisor do de assistente social supervisor. A reflexão introduz o modo atual de realizar a supervisão como prática docente e como atribuição do assistente social no contexto socioocupacional.

Nas DCs (1996), a supervisão é considerada como uma das atividades indispensáveis e integradora do currículo, que deve ser desenvolvida ao longo de sua estrutura e a partir de desdobramentos das suas matérias e de seus componentes. A esse respeito, o projeto oficial⁹ sobre a formação, proferido e gestado pela ABEPSS, busca a indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio. Pressupõe supervisão sistemática ligada à atividade de estágio, recomendando que a supervisão seja feita por um

⁹ Oficial no sentido de legitimidade. O projeto divulgado pela ABEPSS é construído junto aos docentes e alunos, através dos debates nas oficinas locais, regionais e nacionais, realizados pela Associação anualmente, como foi referido anteriormente neste texto.

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

O pressuposto central das Diretrizes é a “[...] permanente construção de conteúdos (teóricos, éticos, político, culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica, flexível” (ABEPSS, 2004, p. 372). Esse pressuposto está relacionado ao conjunto de conhecimentos indissociáveis que se traduzem pela articulação dos núcleos de fundamentação propostos: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; núcleo de fundamentos do trabalho profissional (ABEPSS, 2004). A articulação dos núcleos é permeada pela supervisão de estágio, uma vez que é considerada como parte da totalidade da formação.

Outros elementos importantes a considerar nas Dcs para a análise sobre o processo de supervisão de estágio é o tratamento dispensado à categoria trabalho¹⁰ na formação profissional e a concepção de profissão como especialização do trabalho coletivo, inscrita na divisão social e técnica do trabalho. Isso coloca em relevo “[...] o caráter contraditório do exercício profissional, porquanto realizado no âmbito de interesses e necessidades de classes sociais distintas e antagônicas [...]” (IAMAMOTO, 1998, p. 10). Na medida em que a formação é problematizada, a dimensão endógena da supervisão vai sendo superada. Da atribuição de treinamento de habilidades, de unidade entre teoria e prática, a supervisão é pensada, intelectualmente, como atividade indissociável do estágio, que, articulada ao projeto profissional, é configurada como lugar de ultrapassagem dos limites do imediatismo e da superficialidade do real.

Contextualizar contemporaneamente a supervisão requer situar o aparato jurídico-político e institucional que irá subsidiar o deciframento desse processo na totalidade do projeto profissional. Destacam-se como instrumentos articuladores¹¹ do processo de supervisão acadêmica e de campo em Serviço Social o Código de Ética Profissional (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (8.662/93) e as Diretrizes Curriculares (1996), os

10 Na década de 1980, esse tema foi introduzido com a publicação do livro de Iamamoto e Raul de Carvalho, *Relações sociais e Serviço Social no Brasil*. Esta produção está hoje na sua 15ª edição em português, além de uma reimpressão.

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

quais norteiam o trabalho de formação e exercício profissionais. Nesse contexto, a supervisão acadêmica e de campo estabelece mediações permeadas pelos princípios e pressupostos da DCs, o alicerce na relação entre formação e exercício profissional.

A supervisão de estágio, na conjuntura atual acadêmica, busca legitimar a interação entre os sujeitos assistentes sociais de campo, alunos estagiários e supervisor acadêmico, intrinsecamente envolvidos num projeto coletivo e interdisciplinar e que compõem, assim, uma tríade representativa do universo da instituição à qual pertencem. Nessa ótica, a supervisão caracteriza-se como espaço, por excelência, de intermediação entre os centros de formação e as organizações que oferecem campos de aprendizagem, intrinsecamente envolvida como elemento constitutivo e constituinte desse processo.

3. O que se produz nos meios acadêmicos e o que dizem os sujeitos:

No exercício de alinhar o que se produz nos meios acadêmicos, através das análises nas produções científicas da área de Serviço Social em supervisão de estágio publicadas em anais e revistas dos eventos realizados pela ABEPSS, CEFSS e Enesso, e o que dizem os sujeitos nos questionários enviados aos professores especialistas em Serviço Social de várias regiões do Brasil e do grupo focal com os assistentes sociais de campo e com alunos estagiários, discorro de forma sucinta sobre as categorias e as subcategorias empíricas, selecionando para este artigo a categoria “competência”. . Evidenciada pelas categorias empíricas **“Dimensão ético-política: desafios e reafirmação de compromissos”**, **“Dimensão teórico-metodológica: alicerce em construção”** e **“Dimensão técnico-operativa: espaço de operacionalização do conhecimento e da ética”**, apresento alguns excertos das produções bibliográficas e falas dos sujeitos da pesquisa.

3.1. Dimensão ético-política: desafios e reafirmação de compromissos

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

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na esfera da regulação e proteção social, a crescente privatização do espaço público que implica um esvaziamento das funções do Estado, a globalização da economia, a

flexibilização das relações de trabalho, etc são novos desafios colocados à profissão que exigem dos profissionais permanente capacitação. Modificam-se, portanto, suas condições de trabalho, surgem novas requisições para a atuação profissional, outras demandas são colocadas e emergem outras frentes de trabalho no cenário profissional (Artigo nº 08).

A reafirmação do compromisso ético-político também é recomendada pela docente como fio condutor na estreita relação entre formação e exercício profissional e na interlocução entre o estágio e as supervisões acadêmicas e de campo, que têm como eixo norteador

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

A reflexão encaminhada pela professora está vinculada a valores, posturas e atitudes, o que pressupõe uma reflexão ética. O significado atribuído à dimensão ético-política como âncora dos processos de trabalho do assistente social assegura ao profissional, diante das expressões da questão social no cotidiano de trabalho, reflexão ética, o que supõe “suspensão da cotidianidade” (BARROCO, 2003, p. 55). Essa suspensão não tem por objetivo responder às suas necessidades imediatas, mas sistematizar a crítica da vida cotidiana como pressuposto para a organização, indo além das necessidades voltadas exclusivamente ao “eu” e expandindo as possibilidades de os indivíduos se realizarem como individualidades livres e conscientes. Tal atitude implica reflexão ontológica, ultrapassando o conformismo, característico da aceitação espontânea da cotidianidade, aspectos presentes no contexto do estágio que irão se refletir no processo de supervisão. Desse ponto de vista, a manifestação da assistente social referenda:

Eu falo também da minha prática de estar repensando todos os dias o meu fazer, de rever a minha prática e principalmente rever a prática do Serviço Social na instituição que estou inserida e, principalmente de trabalhar o compromisso ético-político desse aluno como prática profissional, modelando-o dentro do espaço da prática, e dos diferentes espaços de práticas [...] (Assistente Social 1)

O conhecimento dos processos contemporâneos, dos espaços socioocupacionais e do trabalho do Serviço Social, um dos objetivos do processo da supervisão, terá caráter prático, que confere concretude ao processo de ensino-aprendizagem pela relação entre teoria e realidade. Nesse sentido, o espaço da supervisão é significativo por não permanecer no plano discursivo, incompatível com a dimensão interventiva da profissão.

O instrumento básico de trabalho do assistente social, a linguagem, envolve

atividades que dependem de habilidades como o escutar, mas também decodificar e traduzir conteúdos estabelecidos nas relações e vínculos sociais com os sujeitos junto aos quais atua. A escuta é suporte que reforça o caráter político do trabalho do assistente social a partir de sua associação às dimensões teórico-metodológica e técnico-operacional. Assim, uma aluna menciona:

[...] desde o início da faculdade, tu vai trabalhando coisas assim, para tu poder interagir, como os princípios da profissão, os princípios éticos e de posicionamento, a garantia de direitos. Todas estas coisas que tu vais aprendendo desde o início, têm que estar na supervisão, isso, assim, bem impregnado em ti, para tu estar fazendo o teu trabalho [...] (Aluna B).

Na apropriação dos fundamentos teóricos, metodológicos, históricos, éticos e políticos e pela sua indissociabilidade, pressupõe-se que as dimensões de competência precisam ser articuladas desde o início da formação em Serviço Social. Uma das características da apropriação é que se trata de um processo sempre ativo, isto é, o sujeito precisa realizar uma atividade que "[...] reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto [...]" (LEONTIEV, 1978, p. 268). Apropriação significa também compreender sua importância no projeto de efetivação da competência profissional. Para que a ética se realize como saber ontológico é necessário que conserve sua perspectiva totalizante e crítica, capaz de desmistificar as formas reificadas de ser e de pensar.

3.2. Dimensão teórico-metodológica: alicerce em construção

Do ponto de vista da dimensão teórico-metodológica, o processo de supervisão tem a teoria crítica como alicerce. Essa compreensão é revelada no que a docente diz:

[...] a supervisão não pode ser considerada uma categoria teórica independente do processo de formação profissional. Sendo assim, sua base teórica é a mesma adotada pelo curso. Por isso, os supervisores devem conhecer o Projeto Político Pedagógico do curso, assim como os planos de ensino das disciplinas de Estágio. Além disso, a Universidade deve facilitar aos supervisores o acesso às bibliografias básicas para o entendimento da questão social, das políticas sociais, do processo de trabalho, etc... Penso que não há referências teóricas específicas para os supervisores. [...] O próprio eixo teórico-metodológico do curso que, na verdade, está fundamentado na proposta de formação das diretrizes curriculares. Se o processo de formação é único, a supervisão deve se orientar pelo eixo definido pela ABEPSS [...]. (Professora 3)

A relação de reciprocidade entre formação e supervisão afirma-se pela consolidação das DCs. Nesse sentido, a supervisão está consubstanciada em algumas categorias, que necessitam de constante explicitação. Do ponto de vista teórico-metodológico, são nomeadas no material empírico como

[...] constitutivas da supervisão e do correspondente ensino do fazer profissional: ontologia social, teoria social crítica, educação, formação profissional, universidade, diretrizes curriculares, [...] trabalho profissional, questão social, sistema protetivo, redes sociais, [...] projeto ético-político-profissional, competências, habilidades [...]. (Professora 1).

A dimensão teórico-metodológica não é dada, mas construída, e, como tal, precisa ser alimentada, atribuição que compete aos supervisores e alunos. A supervisão de estágio, situada no núcleo de fundamentos do trabalho profissional, em conexão com o núcleo de fundamentos históricos e teórico-metodológicos, amplia o processo na medida em que diz respeito ao modo de ler, de interpretar, de elucidar a sociedade e os fenômenos particulares que a constituem. Para atingir tal competência, as disciplinas da grade curricular devem estar impulsionadas pela mesma base, tendo no supervisor acadêmico o articulador dos conhecimentos. Essa idéia é compartilhada pela assistente social:

[...] esse saber fazer bem é quando ele consegue colocar em prática as competências previstas para a produção. Eu acho que por onde, é pelo conhecimento. Daí vem muito da faculdade, pelo conhecimento teórico que o aluno vai desenvolver, pelo conhecimento teórico para analisar a Instituição, aquilo que ele se propõe, de como ele se movimenta, quais são suas teias de relações e depois da análise, poder intervir na sua prática profissional (Assistente Social 4).

A teoria e a prática são inseparáveis do processo de conhecimento, constituindo-se em unidade indissolúvel. A prática precisa ser entendida com base em categorias mais globais, colocando à prova os conceitos e as teorias que estabelecem veracidade ou falsidade. A teoria é o ponto de partida, mas não é determinante nem prevalece sobre a prática; ela se apropria do concreto para transformá-lo em concreto pensado, efetivando a abstração. A realidade mantém sua autonomia diante da teoria, que não se gesta, não brota da prática. A teoria “é um outro nível de conhecimento, que se testa na prática, mas que não emerge da prática. Que tem vinculações com a prática, mas que são vinculações extremamente mediatizadas [...]” (NETTO, 1993, p. 72).

É importante salientar que a dimensão teórico-metodológica permite articular as competências profissionais, arquitetar pautas interventivas com base numa leitura da realidade quando da intervenção direta junto aos usuários no dia-a-dia, pois é a bagagem teórica que “[...] permite ultrapassar a perspectiva funcionalista de que cada ‘caso é um caso’, ou de que ‘na prática, a teoria é outra’, possibilitando compreender as inúmeras determinações que tais situações engendram [...]” (SIMIONATTO, 2004, p. 40). Para tanto, são necessárias competências e habilidades

[...] que possibilitem plasmar categorias de apreciação do real e atividades avaliativas que explicitem a análise do espaço institucional; as expressões particulares da questão social; a relação entre requisições institucionais e respostas técnico-políticas; a análise das políticas sociais referentes; o

reconhecimento das redes existentes e necessárias. (Professora 1)

A identificação da teoria crítica como fundamento no processo de supervisão e a vulnerabilidade da matriz teórico-metodológica exigem capacitação de todos os sujeitos envolvidos, apontando caminhos a serem percorridos na efetivação da competência profissional. Por esse motivo, evidencia-se que a dimensão teórico-metodológica, no modo como se operacionaliza a supervisão, não articulada às dimensões ético-política e técnico-operativa, apresenta-se ainda como alicerce em construção.

3.3 Dimensão técnico-operativa: espaço de operacionalização do conhecimento e da ética

O compromisso é a superação da imediatez dos fatos e, a partir do campo de mediações estabelecidas, a compreensão da realidade a ser trabalhada, numa perspectiva de totalidade social. Dessa forma, os modos de operacionalização da supervisão e da prática profissional não se colocam como processos discricionários dos supervisores, alunos ou profissionais, mas, sim, como propostas de enfrentamento e superação das particularidades evidenciadas no campo de estágio.

As competências e habilidades têm como parâmetro a Lei de Regulamentação _ lei nº 8.662, artigo 4º _ e as DCs (1996), que atrelam as competências e habilidades técnico-operativas à capacitação ético-política e teórico-metodológica como requisito fundamental para o exercício da atividade. As atividades apontadas aparecem na esfera das políticas sociais, expressas pelas habilidades de saber planejar, avaliar, implementar e executar; também se evidenciam na esfera de planos, programas e projetos sociais e na de prestação de serviços no âmbito de benefícios e serviços sociais, nas habilidades de elaborar, implementar, organizar, administrar, pesquisar, encaminhar, coordenar, assessorar. Dessa forma, a supervisão grupal demanda no processo de supervisão de estágio competências e habilidades, tais como:

Habilidades: trabalhar em equipe, comunicar-se e se relacionar com pessoas (colegas, assistentes sociais e demais profissionais que fazem parte da equipe técnica e da hierarquia da instituição) — saber ouvir, cooperar, discutir, lidar com conflitos, propor alternativas às limitações institucionais. **Competências:** teórica (estabelecer mediações entre a realidade (totalidade) e as situações singulares concretas presentes em seu campo de estágio) investigativa (realizar levantamentos, estudos e pesquisas) sistematizar e comunicar experiências técnica (processos de planejamento e avaliação de programas; leitura crítica das relações político-institucionais; manejo de instrumentos). (Professora 2)

As competências e habilidades apresentadas resgatam os princípios das DCs ao se referirem ao estabelecimento de mediações entre totalidade e singularidade. São

mencionadas também as habilidades técnico-operativas que fazem parte das atividades cotidianas do trabalho profissional, tendo como eixo norteador a investigação, a informação e o esclarecimento, visando à democratização das informações. Assim, para que haja articulação do processo de supervisão na efetivação da competência profissional, é necessário que esse processo não seja dissociado, conforme é evidenciado nos seguinte excerto:

Um dos grandes desafios da formação profissional tem sido a indissociabilidade do estágio com a supervisão acadêmica e profissional, enquanto um processo que assegure um compromisso coletivo entre supervisor de ensino, de campo e estagiário (Artigo nº 10).

É recomendada pela lógica curricular a indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e a profissional na atividade de estágio, sendo também um dos desafios da formação profissional como processo que assegure um compromisso coletivo entre supervisor de ensino, de campo e estagiário. A separação entre as supervisões e a falta de clareza da competência atribuída aos supervisores são apontadas como elementos que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se, pois, fundamental a vinculação orgânica entre a unidade de ensino, o estagiário e o assistente social supervisor como parceiros e aliados para enfrentar a lógica institucional, na busca da articulação entre campos de estágio e universidade.

4. O Ponto de Chegada: construindo novos caminhos

A hora do encontro é também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida!
Milton Nascimento

A hora do encontro é também de despedida, como^[U1] convida Milton Nascimento; é poder constatar que a supervisão de estágio, em virtude da sua relação de reciprocidade com a formação em Serviço Social, carrega suas contradições e superações, que se expressam diante das exigências e dos desafios contemporâneos à formação e ao exercício profissional. Uma das possibilidades de efetivação da competência está na construção de processos educativos sistematizados e intencionais, integrados ao processo de trabalho dos supervisores. Requer-se, também, a adesão a uma concepção de formação profissional como processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, ou mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão contínua e coletiva do trabalho, de sua direção, de seus meios e fins e durante a carreira profissional.

Conclui-se que a supervisão de estágio, referendada pelas Diretrizes Curriculares (1996), na efetivação da competência profissional pressupõe um conjunto de

conhecimentos, posturas e 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 vinculação orgânica entre instituições é aqui configurada pelo trabalho conjunto entre supervisores e alunos, unidades de ensino, campos de estágios e entidades representativas da profissão _ ABEPSS, CFESS/Cress e Enesso _ para a qualificação do processo de formação. Quanto à inter-relação entre as disciplinas, constata-se a ausência de base teórica definida *a priori* para a supervisão, pois os fundamentos são os mesmos do projeto profissional. O terceiro eixo, **a interlocução com outras áreas**, potencializa na supervisão o convívio com equipes e com outros saberes que demarcam a interdisciplinaridade, traço marcante da formação profissional do assistente social. As demandas com as quais os estagiários se defrontam exigem conhecimentos e habilidades para atendimento cotidiano dos usuários e para participação em equipes. Entretanto, essa participação exige clareza das bases teóricas que fundamentam a profissão, embora se evidenciem ainda fragilidades no exercício da atividade técnico-política.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL. Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 50, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL/Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social – ABESS/CEDEPSS. Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS _ Formação profissional: trajetos e desafios**. São Paulo, Cortez, n. 7, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (ABEPS). In: **Coletânea de Leis e Resoluções**. Assistente social: ética e direitos. 4. ed. Rio de Janeiro: CRESS, 2004.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **Supervisão em serviço social**. O supervisor, sua relação e seus papéis. São Paulo: Cortez, 1994.

WILLIAMSON, Margaret. **Supervision en servicio social del grupo**. 4. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1967.

VIEIRA, Balbina Ottoni. **Supervisão em serviço social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1979.
SIMIONATO, Ivete. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do serviço social. **Temporalis**, Brasília: ABEPSS, n. 8, jul/dez.2004.

RICHMOND, Mary E. **Diagnóstico social**. Lisboa: Fundação Russell Sage, 1950.

PINTO, Rosa Maria Ferreiro. **Estágio e supervisão: um desafio teórico-prático do serviço social**. São Paulo: PUCSP, 1997.

NETTO, José Paulo. A Reconceituação: ainda viva, 40 anos depois. In: ALAYÓN, Norberto (Org.). **Trabajo social latinoamericano: a 40 anos de la reconceptualización**. Buenos Aires: Espaço, 2005.

NETTO, José Paulo; FALEIROS, Vicente de Paula. Teoria, método e história na formação profissional. **Cadernos ABESS – O processo da formação profissional do assistente social**, São Paulo: Cortez, n. 1, 1993.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós- 64**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

AGUIAR, Geraldo de. **Serviço social e filosofia: das origens a Araxá**. São Paulo: Cortez, 1982.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Dicionário de trabajo social: Cadernos de trabajo social**. 11. co-edição. Buenos Aires: ECRO-ILPH, 1974.

BARROCO Maria Lúcia Silva. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Pensar a supervisão de estágio em Serviço Social: ser ou não ser, eis a questão!** Porto Alegre: PUCRS, Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Direitos Sociais e Lei nº. 8.662, de 07 de junho de 1993. Brasília, DF, jun/dez 2000. In: **Coletânea de Leis e Resoluções**. Assistente Social: ética e direitos. 4. ed. Rio de Janeiro: CRESS, 2004.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (Coord.). **O serviço social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. São Paulo: Cortez, 1995.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.