



Argumentum

E-ISSN: 2176-9575

revistaargumentum@yahoo.com.br

Universidade Federal do Espírito Santo
Brasil

Baptista LEWGOY, Alzira Maria

A política de educação superior e a formação Profissional em Serviço Social: reflexões
para o debate

Argumentum, vol. 3, núm. 2, julho-diciembre, 2011, pp. 284-299

Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475547533017>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ARTIGO

**A política de educação superior e a formação
Profissional em Serviço Social: reflexões para o debate**

*The higher education policy and training in Social Work professional: reflections
for the debate*

Alzira Maria Baptista LEWGOY¹

Resumo: Objetiva-se neste artigo refletir sobre os impactos da contrarreforma do Estado na Política de Educação Superior e na formação profissional em Serviço Social. Para tanto, contextualizam-se a Política de Educação Superior e a conformação atual do Ensino Superior no Brasil, as Diretrizes Curriculares (1996) e o estágio supervisionado, identificando os desafios, as possibilidades e as demandas para a consolidação do projeto profissional. Conclui-se que o estágio supervisionado, como parte da totalidade que é a formação em Serviço Social, precisa ser fortalecido por indicadores de percurso, ou seja, a defesa dos princípios e da direção social do projeto ético-político para um exercício profissional mais competente e consequente.

Palavras-chave: Política de Educação Superior. Formação e Exercício Profissional. Estágio Supervisionado. Serviço Social.

Abstract : This article discusses the impacts of the state's counter-reform on the policy of higher education and the professional training in Social Work. Thus, it contextualizes the policy of higher education and the present form of higher education in Brazil, the Curricular Guidelines (1996) and the supervised internship, identifying the challenges, possibilities and demands for the consolidation of the profession's project. It concludes that the supervised internship, as a part of the total education in Social Work, must be strengthened through indicators, viz. the advocacy of the principles and the social direction of the ethical-political project for a more competent and consistent exercise of the profession.

Keywords: Policy of higher education. Professional training and exercise of the profession supervised internship. Social Work.

Submetido: 21/7/2011

Aceito: 2/9/2011

¹ Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Grupo de Trabalho e Pesquisa – GTP Serviço Social, Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional da Abepss – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Saúde e Trabalho (Nest/UFRGS). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Exercício Profissional em Serviço Social (Gefess/UFRGS). E-mails: <lewgoy@terra.com.br>; <alzira.lewgoy@ufrgs.br>.

Introdução

A concretização do projeto ético-político do Serviço Social diante do cenário contemporâneo – que é de ostensiva desigualdade, pobreza, enfraquecimento do Estado e da política a partir das reformas orientadas para o mercado, apesar dos esforços em contrário empreendidos ao longo dos últimos anos – vem causando inquietações aos assistentes sociais. Mas, ao mesmo tempo em que constata as transformações rápidas e profundas nos rumos do ensino superior, esses profissionais, movidos pela esperança e espírito de luta, vêm se articulando com suas entidades representativas profissionais, como a Associação Brasileira de ensino e Pesquisa (Abepss) e o Conselho Federal do Serviço Social (Cefss), exigindo ações inovadoras e eficazes para propiciar respostas compatíveis com os desafios que são cotidianos.

Esses desafios integram a agenda² dos assistentes sociais e balizam seu compromisso político e acadêmico de luta contra o neoliberalismo, contra o desmonte das políticas públicas na área social e contra o atual direcionamento da política de educação superior no Brasil – um modelo de gestão universitária moldada pela lógica empresarial, que

tem seu cerne na concepção de educação como serviço e, como consequências, a massificação do acesso e a precarização do trabalho docente em todos os âmbitos em que o mesmo se insere: ensino, pesquisa e extensão. Como alternativa a este modelo, reafirma-se aqui a direção social na formação dos assistentes sociais, na busca da qualidade, e propõe-se um amplo debate acerca das condições postas para essa formação no contexto atual.

Este artigo será desenvolvido em três capítulos: no primeiro será feita uma breve contextualização da Política de Educação Superior e da conformação atual do Ensino Superior no Brasil; no segundo, serão abordadas as Diretrizes Curriculares (1996), o estágio supervisionado e sua relação com a consolidação do projeto profissional; e, no terceiro, apresentam-se alguns desafios, possibilidades e demandas para o avanço do debate da supervisão de estágio em Serviço Social. Conclui-se que os princípios ético-políticos e a direção social do projeto profissional precisam ser fortalecidos no processo de supervisão de estágio, tendo em vista a materialização da formação e do exercício profissional mais competente e consequente.

A conformação atual do ensino superior no Brasil

A articulação entre a política de Educação Superior e a formação e o exercício profissional está vinculada às tendências postas no bojo da reforma

² É neste cenário que a Abepss, o conjunto CFESS/Cress e a Enesso, articulados com os movimentos mais amplos das lutas sociais, têm mobilizado diversas ações para enfrentar a precarização do ensino superior no Brasil.

universitária: a precarização das condições e relações de trabalho sob a égide da ofensiva neoliberal e o perfil do conjunto dos estudantes e dos assistentes sociais neste contexto de crise do capital. Isso requer olhar a articulação de forças sociais e políticas internacionais que vêm interferindo no cenário ideológico mundial e compreender o conjunto de reformas neoliberais que determina a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa, em que estão inseridas as reformas educacionais realizadas nos países periféricos. O desempenho dos organismos internacionais - sujeitos políticos coletivos do capital – grupo Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização Mundial do Comércio (OMC) na difusão do novo projeto burguês de sociabilidade é compreendido nos marcos do embate entre capital e trabalho e está fundamentado nas seguintes nucleações temáticas (LIMA, 2007, p. 51-53):

a) no binômio pobreza-segurança, cuja função é criar uma imagem de que existe a possibilidade de integração dos países periféricos na nova (des) ordem mundial condicionada à sua adequação às políticas de ajuste estrutural elaboradas pelos países que compõem o Grupo dos Sete (G7). Há uma aparência de enfrentamento da pobreza, que não significa sua

superação, mas assegura alguma legitimidade e a segurança necessária para a reprodução global do capital;

b) na reafirmação da promessa de inclusão pela educação: diante do aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, o projeto hegemônico reivindica a inevitabilidade da realização da reforma educacional sob a aparência de uma política inclusiva dos segmentos pauperizados da população e apresenta, na imediatividade, a noção de que, mediante o acesso à capacitação, particularmente à capacitação tecnológica, os indivíduos obterão seu passaporte para a empregabilidade. É nesta acepção que a reforma educacional imposta pelos organismos internacionais articula a retomada da teoria do capital humano (investimento nas capacidades, habilidades e competências de cada indivíduo) associada à teoria do capital social (a ação de grupos voluntários, de organizações não governamentais e a responsabilidade social dos empresários para viabilizar a execução dos financiamentos compartilhados da política educacional);

c) na sujeição da educação às exigências da lucratividade do capital internacional, pela lógica do projeto hegemônico, ao conceber a educação como um descaracterizado *bem público*, a partir da noção de instituições públicas não estatais em que recursos públicos vão para instituições privadas com o argumento de que ambas oferecem formação em consonância

com o interesse público. Concomitantemente, considera as instituições de Ensino Superior como prestadoras de serviços e formadoras da força de trabalho e do exército de reservas para atender às novas demandas instituídas diante dos reordenamentos no mundo do capital. Em síntese, referendando Lima (2007), tanto a perspectiva comprometida com a transformação da educação em serviço (BM e OMC) como a perspectiva que critica esta lógica, ao defender a educação como um descaracterizado bem público (Unesco), instituem as bases para que a Educação Superior se torne um promissor campo de exploração. Identifica-se também, nestas perspectivas, como um dos principais mecanismos desta mercantilização, a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, ainda que essa utilização, por meio da Educação a Distância (EAD), nasça como uma estratégia de *internacionalização* e de *democratização* do acesso à educação ao longo da década de 1990 e início do século XXI.

A importância de compreender as contrarreformas implementadas pelo governo federal, sobretudo na política educacional, através da reforma universitária, implica refletir de forma rigorosa sobre os impactos por ela causados sobre a formação e os espaços sócio-ocupacionais de todos os trabalhadores, na medida em que se vêm recolocando novas configurações tanto para a formação do assistente social quanto para o exercício da

profissão. É importante destacar que a contrarreforma do Ensino Superior implica profundas mudanças na concepção da universidade, da formação e, conseqüentemente, do exercício profissional. A universidade, ao ser concebida como entidade administrativa, regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível e estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos; ao ser definida por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual; ao ser pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual, não irá questionar a sua existência e a sua função social.

Essa visão organizacional das Instituições de Ensino Superior produziu o naufrágio da universidade, tanto que ela pode hoje ser denominada de *universidade operacional* (CHAUÍ, 2003). Em outras palavras, como refere esta autora, a universidade, nesta perspectiva, passa a ser uma organização que está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Ou seja, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas isso não significa um retorno a si, e sim, antes, uma perda de si mesma (CHAUÍ, 2000). Desse modo, a finalidade da universidade, que é a educação, torna-se vulnerável, quando ela passa a ser

pensada como um serviço e não mais como um direito humano fundamental (Unesco). Os serviços para a OMC são vistos como mercadorias que devem obedecer ao critério de liberalização e abertura ao capital estrangeiro, de forma a maximizar os lucros das empresas que investem no setor. Ainda que o governo não tenha manifestado interesse em colocar a educação como um serviço nas rodadas de negociações da OMC, a sua falta de ação no sentido de construir medidas reguladoras mais objetivas e contundentes, combinada à atual política econômica elaborada sob a orientação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), faz com que, na prática, a educação e principalmente o Ensino Superior estejam vulneráveis às leis do mercado (HADDAD; GRACIANO, 2004).

Pensar sobre os desafios contemporâneos à formação profissional em Serviço Social demanda, necessariamente, refletir sobre as formas reificadas que transformam o processo educacional em mera mercadoria, bem como sobre as estratégias que precisamos adotar para a consolidação do Projeto Ético-Político, dentre elas a materialização das Diretrizes Curriculares – em particular, o estágio supervisionado.

As diretrizes curriculares e o estágio supervisionado em Serviço Social

A reflexão sobre as Diretrizes Curriculares (DCs), diante do cenário brasileiro da Educação Superior,

também se relaciona à desconfiguração das mesmas pelo Conselho Nacional de Educação no momento de sua aprovação, em 2002. Não é possível pensar sobre as Diretrizes Curriculares e sua implementação sem considerar a situação e as tendências do Ensino Superior no Brasil, visto que as condições nas quais a Educação Superior se materializa hoje têm um papel determinante no tipo de currículo implementado nas instituições de Ensino Superior e têm impacto importante na implementação dos currículos em geral e do Serviço Social em particular (FERREIRA, 2004).

O conteúdo das Diretrizes Curriculares aprovado pela convenção da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss), em assembleia ordinária realizada em dezembro de 1996, no Rio de Janeiro, pelas Unidades de Formação Acadêmicas (UFAs), foi esvaziado da concepção original de formação crítica defendida por essa entidade acadêmico-político-profissional (ABEPSS, 1996). A redução do currículo do Serviço Social segue o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de simplificação e flexibilização do processo formativo, ou seja, além da mera formatação padrão de currículo. Essa redução expressa, por parte do governo, uma política de formação na perspectiva de preparação para o mercado: flexível, reduzida, diversificada e com habilidades específicas, sem a preocupação com a formação genérica e com a perspectiva de totalidade,

proposta pela Abepss. Esta ação do CNE – órgão criado no governo Itamar Franco (1993-1994), em 1994, que lhe atribuiu plenos poderes para a flexibilização dos critérios de criação e funcionamento dos cursos de nível superior – ao suprimir conteúdos importantes do currículo, fez jus à tarefa que lhe foi dada, confirmando, assim, que esta política ainda está presente, pela evolução do número de cursos³ existentes no país.

O rebatimento desta ação governamental para a profissão é de extrema complexidade, podendo ser compreendido como um campo minado, mas, ao mesmo tempo, como uma demanda para a profissão na defesa do projeto de formação profissional. Também pode ser entendido como instrumento de luta contra a precarização do Ensino Superior, para a organização de um plano de lutas coletivo, com a participação das entidades da categoria profissional, Abepss, CFESS/Cress, Enesso, tendo em vista: a) o embate ideológico das entidades, em particular a Abepss, com o governo na disputa pela aprovação do projeto de formação profissional. Vê-se que seus respectivos conceitos são antagônicos e conflitantes, pela não aceitação na íntegra, por parte do CNE, do projeto construído coletivamente pelas Unidades de Formação Acadêmicas (UFAs) e capitaneado pela Abepss; b) a tendência ao

esvaziamento das Diretrizes Curriculares, na medida em que os cursos de Serviço Social, na sua grande maioria, foram criados após a aprovação das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 1996) e estão alicerçados no parecer do CNE (2002); c) necessidade e a importância da discussão das Diretrizes Curriculares (1996) nas UFAs, bem como de atenção particularizada, por parte das entidades representativas da profissão, para os cursos novos que estão sendo criados; d) o descumprimento do que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares, com destaque para a não realização da supervisão conjunta entre supervisores acadêmicos e de campo e problemas relacionados à carga horária prevista para essa atividade nas UFAs de ensino presencial e, principalmente, nas de ensino a distância; e) a fragilidade no cumprimento das recomendações da resolução CFESS nº 533, de 29 de setembro de 2008 (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2008), que regulamentou a supervisão direta de estágio no Serviço Social, e, mais recentemente, da Política Nacional de Estágio (2009), construída coletivamente com as UFAs e Abepss, na contracorrente dos instrumentos legais de orientação do CNE/MEC, que simplificam e diversificam, flexibilizando o processo formativo.

Dessa forma, é de suma relevância retomar os princípios que balizam a formação profissional nas Diretrizes Curriculares, em especial o princípio da indissociabilidade entre estágio e

³ Dos 418 cursos de Serviço Social, 403 são presenciais e 381 estão em atividade. Fonte: Emec. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>.

supervisão acadêmica e profissional, por ser um dos princípios que fundamentam as atividades de estágio supervisionado, ancorado nos demais das Diretrizes Curriculares. É necessário resgatar, também, os princípios norteadores do estágio supervisionado recomendados pela Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2009), quais sejam: indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, articulação entre Formação e Exercício Profissional, articulação entre universidade e sociedade, unidade teoria-prática, interdisciplinaridade e articulação entre ensino, pesquisa e extensão, compondo assim a agenda de trabalho conjunta entre supervisores, tendo em vista

[...] a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo, em que o estágio, enquanto atividade didático-pedagógica, pressupõe a supervisão acadêmica e de campo, numa ação conjunta, integrando planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem e do desempenho do(a) estudante, na perspectiva de desenvolvimento de sua capacidade de investigar, apreender criticamente, estabelecer proposições e intervir na realidade social (ABEPSS, 2009, p. 173).

Em consonância com esta perspectiva, parte-se dos conteúdos, processos e produtos que devem ser interligados para a busca da indissociabilidade entre o estágio e a supervisão e os supervisores. Para as Unidades de Formação Acadêmicas e supervisores acadêmicos, isto implica o acompanhamento e a vigilância do

processo de formação profissional e de consolidação das Diretrizes Curriculares. A ética nas diretrizes é um princípio que perpassa todo o processo de formação curricular, não devendo ser limitada a uma disciplina específica. É necessária sua localização na estrutura curricular, devendo conjugar o debate filosófico e os preceitos éticos profissionais, não reduzindo o estudo da ética ao estudo do Código de Ética Profissional do Serviço Social, deslocado da ética filosófica.

Contudo, nas Diretrizes Curriculares do Serviço Social homologadas pelo CNE, o princípio da ética foi abreviado para o *respeito à ética profissional* (FERREIRA, 2004). Esta questão é preocupante tendo em vista a contradição que se estabelece no processo de formação, na medida em que os órgãos governamentais responsáveis pela educação esvaziam o conteúdo e sentido da ética, um dos componentes constitutivos da formação profissional em Serviço Social.

Desse modo, é importante, nesta indissociabilidade entre estágio e supervisão, que os acadêmicos ingressantes no campo tenham cursado a disciplina de ética, participado de experiências em sala de aula alusivas aos conteúdos que versam sobre a postura profissional, através de articulações entre as disciplinas da estrutura curricular e entre as mesmas e atividades

extraclasse⁴. Além disso, é importante o estudante visualizar e vivenciar as articulações com o Cress, junto à comissão de formação, fiscalização e outras. Para os supervisores de campo, isso implica a inserção dos princípios do código de ética em seus planos de supervisão, a participação efetiva nos eventos da categoria profissional, bem como nas atividades realizadas nas UFAs, com temas que se referem à formação profissional e ao trabalho conjunto com o supervisor acadêmico na operacionalização da dimensão técnico-operativa, alicerçada nas dimensões ético-política e teórico-metodológica.

É necessário, ainda, integrar os conceitos que interconectam este espaço de aprendizagem, tendo em vista o trabalho coletivo entre os sujeitos envolvidos no processo de formação profissional, tais como: educação, formação e estágio supervisionado. A educação é concebida como prática social, como “[...] atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social”

⁴ Extraclasse, como o próprio nome anuncia, são todas as atividades que complementam e qualificam o processo de formação profissional, tais como: visitas às organizações para conhecimento do trabalho do assistente social, as atividades de iniciação científica, as vivências políticas nos Centros Acadêmicos, a participação em seminários, palestras, semanas acadêmicas e as oficinas locais, regionais e nacionais oferecidas pela Abepss, dentre outras.

(FRIGOTTO, 1999, p. 30), e como espaço específico, porém não exclusivo, de formação. Mesmo configurando-se como “[...] política pública e direito do cidadão, padece igualmente das orientações reducionistas e privatizadoras que assolam as demais políticas públicas [...]” (IAMAMOTO, 2000, p. 82). Assim, o desafio permanente consiste em decifrar o que está por trás dessas orientações, que, à primeira vista, parecem claras, mas, em sua dimensão obscura, expressam o “[...] mundo da pseudoconcreticidade, que é um claro-escuro de verdade e engano” (KOSIK, 2002, p. 15).

Um dos desafios na operacionalização da supervisão de estágio é dar visibilidade aos processos sociais contemporâneos, que se apresentam cotidianamente de forma difusa e com sentido ambíguo, pois os fenômenos aparecem de forma parcial, superficial, fetichizados, dando a falsa ideia de serem verdadeiros. Uma das respostas a esse desafio é, justamente, decifrar em que condições se estabelecem as relações entre os processos de educação, formação e estágio supervisionado e a Política de Educação Superior. Elas precisam ser condições nas quais a formação não seja subordinada às leis do mercado, à sua adequabilidade e funcionalidade, tanto sob a forma de “[...] adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, como na forma da polivalência e formação abstrata,

formação geral ou policognição” (FRIGOTTO, 1999, p. 31).

O processo de estágio supervisionado, ao se vincular à formação em Serviço Social, não pode ser reduzido à mera preparação de tarefas, ação atrelada à burocracia, aos ditames mecânicos, rotineiros e essencialmente técnicos, nem ao entendimento do estudante como força de trabalho, desfigurando-se, assim, a dimensão educativa desta atividade, tendo em vista que o

[...] estágio se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social, que vem se agravando diante do movimento mais recente de colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais (ABEPSS, 2009, p. 172).

Desse modo, reforça-se o pressuposto de que o conhecimento não deve mais ser concebido como doação ou mercantilização, mas compreendido nas dimensões coletiva, individual e crítico-reflexiva, uma vez que o conceito de reflexão, nas reformas educacionais dos governos de orientação neoliberal, é transformado em mero termo, expressão da moda, na medida em que é despidido de sua potencial dimensão político-epistemológica. Investir na formação e na defesa de um espaço que possibilite

aos acadêmicos uma prática reflexiva configura-se, pois, como movimento de valorização no sentido de um ensino de caráter emancipatório, comprometido politicamente com os processos sociais. Trata-se de um movimento que deve ser feito cotidianamente. É imprescindível mencionar também a responsabilidade dos meios acadêmicos no sentido de construir conhecimento para “[...] compreender o movimento do real, para penetrar no tecido mais profundo que constitui a realidade investigada” (FRIGOTTO, 1995, p. 26).

Esse movimento histórico revela, também, a desconexão da dimensão da competência, concentrando-se, quando das atividades realizadas pelos estudantes sob a supervisão dos supervisores, na dimensão técnico-operativa e descuidando-se da reciprocidade com as demais dimensões da formação, teórico-metodológica e ético-política. Essa dimensão teórico-ético-política oferece pressupostos para as atividades operativas dos estagiários nas instituições, direcionando as competências e habilidades à compreensão de que o técnico e político são dimensões tratadas de forma unívoca.

O projeto profissional pressupõe supervisão sistemática ligada à atividade de estágio. Recomenda-se que a supervisão seja feita por um docente supervisor e pelo assistente social de campo, por meio de reflexão, de acompanhamento e de

sistematização tendo por base os planos de estágio, elaborados conjuntamente entre Unidade de Ensino e Unidade de Campo de Estágio, com referência na Lei de Regulamentação da Profissão e no Código de Ética Profissional (ABEPSS, 1997). Nessa perspectiva, o estágio supervisionado precisa ser um espaço favorável para reflexões sobre a ação do estudante, de modo que ele entenda o seu modo de agir profissional e volte novamente à ação, instrumentalizado por entendimentos mais avançados.

Desafios, possibilidades e demandas para o processo de supervisão de estágio em Serviço Social

No processo de formação, as dimensões teórico-metodológica e ético-política no estágio supervisionado estão alicerçadas na ação e no pensamento crítico assumido continuamente pelos docentes, supervisores e estagiários. Trata-se de uma atitude reflexiva de produzir, de criar novas estratégias, de definir finalidades para a ação e o compromisso, sob orientação das seguintes questões: Para quê? Para quem? Por quê? Como? A direção dada à formação e ao trabalho profissional tem como parâmetros os princípios e os fundamentos ético-políticos do projeto profissional, a referência legal do Código de Ética, da Lei de Regulamentação da Profissão e das Diretrizes Curriculares na afirmação dos direitos e do comprometimento com a qualidade da formação e dos serviços prestados aos

usuários. Essa dimensão baliza a prática em oposição à visão utilitarista. Nesse sentido, delineiam-se desafios, possibilidades e demandas para a formação profissional e a necessidade de reflexão ética sobre o processo do estágio supervisionado.

A vinculação orgânica da supervisão acadêmica com a de campo é uma prática que está sendo desenhada e exercitada nas Unidades de Formação Acadêmica. Destaca-se nesse processo, com o objetivo de discutir projetos e avaliações, o desenvolvimento das potencialidades de trocas entre os estudantes, profissionais do campo e supervisores acadêmicos, pela ocorrência regular de reuniões integradas. Ao mesmo tempo, esse processo de reflexão é ameaçado constantemente porque, na medida em que as organizações e os profissionais sofrem os rebatimentos do modelo de gestão – que visa a multifuncionalidade, a polivalência, a flexibilização –, as condições objetivas de trabalho do supervisor de campo e acadêmico vêm sendo desfiguradas, em favor da resposta a demandas imediatas e mediatas que visem maior produtividade. Esse é um dos desafios que os profissionais enfrentam. É necessário garantir que, no tempo de trabalho dos supervisores, possam ser incluídos e reconhecidos espaços para atualização e articulação permanente junto à universidade e às entidades representativas da categoria; e garantir também um processo que assegure um compromisso coletivo entre supervisor de ensino, de campo e estagiário. A

separação entre as supervisões e a falta de clareza a respeito da competência atribuída aos supervisores são elementos que interferem no ensino-aprendizagem. Torna-se, pois, fundamental, a vinculação orgânica entre a unidade de ensino, na figura do professor supervisor-acadêmico, 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.

Outro desafio é a consolidação das Diretrizes Curriculares, elaboradas como uma resposta às novas exigências da formação profissional, que remetem às contradições do processo capitalista atual, o qual demanda, por um lado, uma formação qualificada e crítica e, por outro, que sejam contempladas as novas características técnicas e sociointelectivas exigidas do trabalhador (KOIKE, 1999). Nesse sentido, são necessárias mais do que competências intelectuais, cognitivas e técnicas; necessita-se do desenvolvimento de competências no âmbito das capacidades organizativas, comunicativas e sociais, ativando a subjetividade do indivíduo como parte dos processos de trabalho. A emergência da supervisão acadêmica em pequenos grupos⁵ insere-se na

compreensão de que esse modo de operacionalização possui maior caráter politizante, crítico e reflexivo do que a supervisão individualizada, além de possibilitar o exercício de habilidades para trabalhar com grupos ou equipes interdisciplinares.

Outro fator presente no processo de supervisão e que também se constitui um desafio é o tempo de trabalho referente às condições objetivas de trabalho do supervisor, que requerem qualidade em menor espaço temporal. A supervisão grupal, como estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem, é espaço de construção de competência técnico-profissional, na medida em que possibilita aos participantes aprenderem nas discussões e refletirem sobre os relatos ouvidos. Assim, estratégias propostas para dificuldades constatadas na prática podem vir a servir aos demais quando se depararem com elas, com ancoragens do supervisor acadêmico no processo de supervisão na universidade e do supervisor de campo nas organizações e campos de estágio.

Identificam-se, ainda, como desafios: a insuficiente apropriação dos debates teóricos que demarcam o projeto ético-político-profissional do Serviço Social brasileiro; a necessidade de maior clareza quanto às competências do supervisor de campo no processo de supervisão; fragilidades na articulação entre os núcleos de fundamentação constitutivos da formação profissional;

⁵ A supervisão acadêmica não deve ultrapassar o limite de 15 estudantes por turma, tendo em vista as especificidades da disciplina de estágio, bem como critérios de avaliação institucional previstos pelo Inep, em relação às disciplinas que articulam teoria e prática –

Política Nacional de Estágio (PNE) (ABEPSS, 2009).

difículdade conceitual da supervisão acadêmica; fragilização da dimensão técnico-operativa em virtude da insuficiente apreensão dos conteúdos teórico-metodológicos que a sustentam; e vulnerabilidade da dimensão teórico-metodológica representada na dimensão técnico-operativa, por ocasião da inserção do estudante no campo do estágio, o que exige capacitação dos docentes e dos acadêmicos.

No que se refere às possibilidades, vale destacar: a requisição de formação permanente pela e para a categoria profissional; adesão, pelos assistentes sociais, a eventos promovidos pela Abepss/CFESS/Cress como meio de participação política e organizativa, criando espaços de problematização de questões que compõem o cotidiano profissional; acompanhamento, pelas entidades representativas, das construções coletivas da categoria profissional; identificação dos docentes com a lógica curricular que sustenta o tripé pelos núcleos de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e fundamentos do trabalho profissional, na superação da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem; exigência e aceitação, pelo supervisor acadêmico e de campo, de um trabalho que envolva outras áreas de saber, comprometendo-os quanto à clareza da direção social da profissão e ampliando o foco de seu trabalho junto aos estagiários; visibilidade do processo de supervisão como

disciplina/atividade – diferente das demais pela natureza de seu conteúdo, pela centralidade e efetivo acompanhamento do ensino do trabalho profissional com incidência nos conteúdos da grade curricular, em sua integralidade; compreensão atual do caráter cumulativo da supervisão – construção de todos –, não havendo um lugar determinado para aprender o conteúdo do trabalho profissional (LEWGOY, 2010).

Estas questões condicionam e exigem do Serviço Social novas respostas profissionais, considerando as demandas emergentes e as novas competências requeridas para este fazer profissional e a ação cada vez mais ofensiva do capital. Dessa forma, sinalizam-se demandas para o avanço do debate e da organização da categoria profissional, tais como: a) conhecer com maior profundidade, através de pesquisas, as repercussões da contrarreforma do Estado na política de Educação Superior, em particular na formação em Serviço Social; b) avaliar, via Abepss, os projetos de formação dos cursos, tendo como referência o projeto de formação vigente na área, para refletir sobre o perfil do profissional que vem sendo formado, em termos de direção social e de paradigma teórico na materialização do projeto ético-político; c) aprofundar o debate acadêmico, via programas de pós-graduação *stricto sensu* e organizações da categoria profissional, acerca da funcionalidade e lógica de uma formação na modalidade a distância;

d) garantir que na formação *stricto sensu* sejam incluídas disciplinas que tenham a formação como temática central, a fim de que os futuros docentes possam ter um curso em sintonia com o projeto profissional (LEWGOY; MACIEL, 2008); e) alinhamento político de profissionais e Unidades de Formação Acadêmicas com o Projeto Ético-Político expresso pelo compromisso coletivo da direção social do Serviço Social e com a existência de retaguarda, por parte dessas organizações, para os movimentos contrários a essa direção social.

A concretização do projeto ético-político da profissão vem sendo percebida, de modo geral, como componente ideológico para fundamentar a discordância com a precarização do ensino, não como componente presente na direção social, política e intelectual da categoria em consonância com os princípios do seu Código de Ética. Diante disso, impõe-se o fortalecimento da articulação entre as Unidades de Formação Acadêmicas que possuam projetos de formação sintonizados com o projeto hegemônico da profissão como estratégia para enfrentar a crescente precarização do ensino e do trabalho profissional. Essa articulação se constituirá em espaços de organização do coletivo profissional com vistas à defesa do projeto profissional hegemônico em uma perspectiva que ultrapasse os interesses corporativos da categoria. O horizonte é a luta pela qualidade da formação e do exercício

profissional, materializando o direito à educação e ao trabalho, aspectos fundamentais da sociabilidade humana e credenciais para a consolidação de uma nação que é capaz de construir um país em que o crescimento rime com o desenvolvimento em todos os níveis.

Considerações finais

É no campo da formação em Serviço Social que se faz necessário elucidar as relações que tecem o quadro sociopolítico e educacional atual. Vive-se uma época em que o saber se transformou na mola mestra de todo o processo produtivo. Os esforços para aprimorar a competitividade nacional tendem ao fracasso, se o sistema educacional não apresentar uma eficácia compatível com as exigências da nova era (OLIVEIRA; CASTRO, 1993).

A época contemporânea acena com exigências e desafios que expressam as possibilidades a serem realizadas e os limites a serem superados na construção de uma formação profissional que sedimente o significado social da profissão. O estágio supervisionado, 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. Dessa forma, configurar a profissão de Serviço Social supõe elucidar os processos que geram a sua necessidade social, o significado de suas ações no campo das relações

de poder econômico e político – das relações entre as classes e destas com o Estado –, assim como seu envolvimento no debate teórico e cultural de seu tempo (IAMAMOTO, 1998).

Portanto, é necessário estar consciente de que se faça a apropriação dos pressupostos, princípios e diretrizes que definem o projeto profissional do assistente social no Brasil. Além disso, o cenário atual é de muitas transformações e inquietações quanto aos rumos da Educação Superior, sendo necessário ampliar e sedimentar o debate sobre a temática da formação profissional. O sistema educacional não poderia ser incorporado pela lógica mercantil disseminada em todo o tecido social (CARDOSO, 2001), considerando-se sua importância na produção social. As atuais exigências derivadas destes processos de globalização trazem profundas alterações nos aspectos econômicos, culturais e sociais, com repercussões nas inter-relações globais e locais no mundo do trabalho e nos processos de inclusão e exclusão.

As reformas do Estado vêm alterando significativamente as condições de trabalho, nas esferas pública e privada, com a extinção de postos de trabalho e serviços, demissões, contenção de salários, corrida à aposentadoria, aumento assustador dos índices de desemprego e a alta precarização das condições de trabalho. Os espaços ocupacionais, por sua vez, sofrem significativas

mutações, trazendo imensas provocações. Trata-se de desafios que vão desde a clareza teórica até a estratégia política, apoiadas em criterioso trabalho de pesquisa sobre as novas expressões da questão social, sobre as condições e relações de trabalho do assistente social, qualificação profissional, exercício e ações cotidianas embasadas no projeto ético-político da profissão.

Frente a este quadro, que envolve forças sociais extremamente destrutivas, mas envolve também as ações no campo da resistência, a defesa da formação profissional, sem dúvida, é uma das principais frentes na caminhada de luta da categoria profissional nesse momento histórico.

Referências

ABEPSS. Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 50, p. 143-171, 1996.

ABEPSS. Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – Abepss. **Temporalis**, Brasília, ano 1, n. 17, jan./jul. 2009.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Sancionada, em 12 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Federativa do Brasil.

Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>.

BRASIL. Ministério da Educação. E-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.**

Disponível em:
<http://emec.mec.gov.br/>

CARDOSO, Myriam Limoeiro. Avaliação da universidade: legitimação e lógica mercantil. **Temporalis**, Brasília, ano 2, suplemento, p. 5-13, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas (MG). **Anais da Anped**. Poços de Caldas, 2003. Conferência de abertura.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). Código de Ética Profissional. In: COLETÂNEA de Leis e Resoluções: Assistente Social: ética e direitos. 4. ed. Rio de Janeiro: Cress, 2004. p. 15-30.

_____. Resolução CFESS nº 533, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a SUPERVISÃO DIRETA DE ESTÁGIO no Serviço Social. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br>>.

FERREIRA, Ivanete Boschetti. O

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação: um direito universal ou mercado em expansão? **Revista São Paulo em Perspectiva**, n. 18, p. 20-23, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, ano 1, n. 1, p. 35- 80, jan./jun. 2000.

KOIKE, Maria Marieta. As novas exigências teóricas, metodológicas e operacionais da formação profissional na contemporaneidade. In: CAPACITAÇÃO em Serviço Social e Política Social. Brasília: Cead-UnB/Abepss/CFESS, 1999. Módulo 2.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de Estágio em Serviço Social: desafios para a formação e o exercício profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEWGOY, Alzira M. Baptista; MACIEL, Ana Lucia Suarez. Reflexões acerca do ensino a distância na formação em Serviço Social. **Temporalis**, v. 15, n. 1, p. 67-87, 2008.

LIMA, Kátia R. de S. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; CASTRO, Cláudio de Moura (Org.). **Ensino fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para ação do governo**. São Paulo: Instituto Herbert Levy, 1993.