



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SILVANA GARCIA DE ANDRADE LIMA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A
FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO CEARÁ**

FORTALEZA

2018

SILVANA GARCIA DE ANDRADE LIMA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A
FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO CEARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola/ Educação de Jovens e Adultos, Dinâmicas Sociais no Campo e na Cidade e Políticas Públicas.

Orientador (a): Prof^ª Dr^ª. Eliane Dayse Pontes Furtado

FORTALEZA

2018

SILVANA GARCIA DE ANDRADE LIMA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A
FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO CEARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola/ Educação de Jovens e Adultos, Dinâmicas Sociais no Campo e na Cidade e Políticas Públicas.

Orientador (a): Prof^ª Dr^ª. Eliane Dayse Pontes Furtado

Aprovada em: 09/04/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Dayse Pontes Furtado (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Maria José Albuquerque Silva

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Conde de Oliveira

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Gadelha de Carvalho

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^ª Dr^ª. Celecina de Maria Veras Sales

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus amados pais (in memoriam), na certeza de que todo o sacrifício que fizeram valeu à pena. Aos meus queridos marido e filhos, com todo meu amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Durante esses tempos de trabalho, muitas coisas aconteceram na minha vida que poderiam fazer-me desistir desse doutoramento, mas uma força muito maior me soergueu e; através de muitas coisas, de muitas situações e de muitas pessoas que me auxiliaram; fez-me continuar. Impossível não lembrar isso tudo e não sentir gratidão.

Inicialmente quero agradecer à minha amiga Vanda, que foi um anjo de luz quando precisei, por me ajudar quando entrei na UFC e me senti totalmente perdida.

Aos colegas de turma que fiz ao longo desses anos. Em especial à Ana Maria, poetisa de grande sensibilidade, e à Camila, sempre nos lembrando dos prazos acadêmicos, a quem eu agradeço pelos dias maravilhosos que vivemos juntas.

Aos professores (as) que; com amor, acolhida, afeto e conhecimento; deram o melhor de si para que tudo isso valesse à pena, em especial à Prof.^a Maria José, à Prof.^a Celecina, ao Prof^o Rui Martinho. Obrigada!

À banca julgadora dessa tese que, com todo cuidado, ofereceu seus melhores conhecimentos para me auxiliar e para me fazer crescer sempre. Minha gratidão às queridas professoras Lúcia Conde, Maria José Albuquerque, Sandra Gadelha, Eliane Dayse e Celecina.

Por me fazer acreditar que existe uma forma doce de ensinar, que a aproximação entre professor e aluno (a) torna essa relação mais fluída no aprendizado, e que o Universo só concorre para o nosso bem, agradeço ao destino pelas peças que ele prega e, principalmente, por ter trazido a professora Eliane Dayse para ser minha orientadora. Prof^a Eliane Dayse, minha eterna gratidão.

Ao meu esposo Samuel Lima por ter acreditado no meu potencial e me incentivado nos dias mais difíceis, que duvidei de mim mesma e que tive vontade de jogar tudo para o alto. Amo você.

Aos meus filhos, Gabriel e Ana Clara, que estão comigo em todas as situações, que entendem minha clausura e que participam de todas as etapas da minha vida. Amo vocês.

Ao meu ex-chefe e amigo Júlio Ramom, grande incentivador.

Ao meu mais que chefe, meu grande amigo-irmão Lúcio Bruno, pelos dias de tranquilidade que me proporcionou para esse trabalho ser concluído.

Aos meus amigos e familiares que vibram junto comigo a cada vez que finalizo um capítulo e partilham o doce gosto do seguir em frente.

Como não agradecer ao amor dos meus dois *yorkshires*, Billy e Jhony?! Companheiros fiéis, que sempre estiveram ao meu lado enquanto escrevia, esperando

pacientemente, tanto nos dias, quanto nas madrugadas, oferecendo suas companhias silenciosas, porém afetivas. Amor é amor.

Aos sujeitos dessa pesquisa, que, cada um à sua maneira, me auxiliaram na construção desse trabalho, se disponibilizando a abrir seu coração, por meio das suas narrativas tão verdadeiras. Minha gratidão.

Por fim, e, talvez, um dos mais relevantes agradecimentos, dedico essa tese aos meus alunos (as) e ex-alunos (as), que sempre foram fonte primeira do meu entusiasmo e do meu desejo de contribuir para a melhoria de uma educação qualitativa. Para que a aspiração de uma exponencial formação profissional seja indicativa para assistentes sociais ainda mais preparados (as) para lidar com um mercado profissional arredo e complexo.

Obrigada Deus. Hoje sou só amor e gratidão.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs
a caminhar”

Paulo Freire

RESUMO

A presente tese objetivou investigar o processo de formação do assistente social, centrado especialmente nas condições de efetivação do estágio supervisionado e suas repercussões, tendo em vista a expressiva ampliação das Instituições de Ensino Superior-IES's pública e, principalmente, da privada presencial. Recorreu-se à pesquisa qualitativa, utilizando os instrumentos metodológicos da observação, da entrevista aberta e do grupo focal. Os interlocutores da pesquisa foram os membros do Grupo de Trabalho de Formação Profissional do Conselho Regional de Serviço Social-3ª Região (CRESS), do qual participam as Instituições de Ensino Superior (IES) presenciais do Estado do Ceará, os Assistentes Sociais Supervisores de Campo, que acompanham as atividades de estágio dos alunos (as) do curso de Serviço Social da Faculdade Terra Nordeste (FATENE) Campus Caucaia, e Supervisores de Campo, que acompanham os alunos (as) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), um membro da Comissão de Orientação e Fiscalização (COFI) do CRESS e um Representante do Conjunto CFESS/CRESS. O referencial teórico da pesquisa centrou-se na teoria crítica, base fundante do Serviço Social, e utilizou os autores Lewgoy (2010), Buriolla (2003), Iamamoto (2012), Dahmer (2013), Zabalza (2014), Pimenta (2006), dentre outros, como referência. Os resultados da pesquisa apontam para muitos desafios que supervisores e supervisionados enfrentam no cotidiano da atividade de supervisão direta. As conclusões indicam vários obstáculos a serem superados na formação do assistente social no Ceará, sobretudo, concernentes ao momento da relação Teoria e Prática sintetizada no estágio, já que ele revela-se como uma etapa do processo formativo do assistente social, em que se evidencia a extrapolação da precarização das condições de formação e de trabalho.

Palavras-chave: Formação Profissional. Estágio Curricular Supervisionado. Serviço Social.

ABSTRACT

This research project aims to investigate the professional training process of the social worker, focusing especially on the refutations involved during the supervised internship, as a singular moment in the training of the students of the social service course of the IES-Public Higher Education Institution And private, in view of the expansion of UFA's Academic Training Units. To achieve this goal, qualitative research will be used, using the methodological tools of observation, the open interview and the focus group. The research partners will be the members of the Vocational Training Working Group of the Regional Council of Social Services-3rd Region-CRESS, where the Higher Education Institutions - HEIs present in the State of Ceará participate, the Social Supervisors of the Field that accompany the Training activities of the students of the Social Work course of the Terra Nordeste - FATENE campus Caucaia and Field Supervisors who supervise the students of the State University of Ceará-UECE, a member of the COFI Guidance and Inspection Commission Of CRESS and a Representative of the CFESS / CRESS Group. The theoretical framework of the research focuses on critical theory, the founding base of Social Service and uses the authors Lewgoy (2010), Buriolla (2003), Yamamoto (2012), Dahmer (2013) as reference.

Keywords: Vocational Training. Supervised internship. Social Service.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	SÍNTESE DO PERFIL DOS DISCENTES DA PESQUISA.....	42
QUADRO 2	SÍNTESE DO PERFIL DOS SUPERVISORES DE CAMPO.....	44
QUADRO 3	SÍNTESE DOS INTEGRANTES DO GT DE TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	44
QUADRO 4	SÍNTESE DO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	45
QUADRO 5	QUADRO DEMONSTRATIVO DAS UNIVERSIDADES E FACULDADES PÚBLICAS E PRIVADAS QUE OFERECEM O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NAS MODALIDADES PRESENCIAIS E DE ENSINO A DISTÂNCIA NO CEARÁ.....	70
QUADRO 6	EXPANSÃO DAS IES QUE OFERTAM CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NO CEARÁ POR MODALIDADE – 2016 A 2018.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	ACOMPANHAMENTO COMPARATIVO DA EXPANSÃO DAS IES QUE OFERTAM CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NO CEARÁ POR MODALIDADE – 2016 A 2018.....	73
-----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESF	ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FAMILIAR E SOCIAL
ABEPSS	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL
BM	BANCO MUNDIAL
BNB	BANCO DO NORDESTE DO BRASIL
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CBAS	CONGRESSO BRASILEIRO DE SERVIÇO SOCIAL
CFESS	CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL
CFQ	CISNE FACULDADE DE QUIXADÁ
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNPq	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
COFI	COMISSÃO DE ORIENTAÇÃO E FISCALIZAÇÃO
CRESS	CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL
EAD	ENSINO A DISTÂNCIA
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
ENESSO	EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL
ENPESS	ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL
ESTÁCIO RIBEIRÃO PRE	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE RIBEIRÃO PRETO
ESTÁCIO SANTA CATARINA	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SANTA CATARINA
FAC	FACULDADE CEARENSE
FACPED	FACULDADE PADRE DOURADO FORTALEZA
FAFOR	FACULDADE DE FORTALEZA
FAK	FACULDADE KÚRIUS
FAL	FACULDADE ALENCARINA DE SOBRAL
FAMETRO	FACULDADE METROPOLITANA DA GRANDE FORTALEZA
FMN -FORTALEZA	FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU DE FORTALEZA
FATE	FACULDADE ATENEU
FATENE	FACULDADE DE TECNOLOGIA DO NORDESTE
FATENE	FACULDADE TERRA NOSDESTES
FHC	FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
FIES	FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL
FLS	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO
FMI	FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
FUNEDUCE	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ
FPO	FACULDADE PRINCESA DO OESTE
FVJ	FACULDADE DO VALE DO JAGUARIBE
FVS	FACULDADE VALE DO SALGADO
GT	GRUPO DE TRABALHO

IDH	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO
IES	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
IFCE	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
INTA	INSTITUTO SUPERIOR DE TEOLOGIA APLICADA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
LOAS	LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MP	MEDIDA PROVISÓRIA
OMC	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO
PDI	PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
PIB	PRODUTO INTERNO BRUTO
PMF	PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPC	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO
PPI	PLANO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL
PROUNI	PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS
RATIO	FACULDADE TEOLÓGICA E FILOSÓFICA
REUNI	PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
SEFAZ	SECRETARIA DA FAZENDA
SUDEP	SOCIEDADE UNIVERSITÁRIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONALIZANTE S/S
SUS	SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO
UAB	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UECE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
UFA's	UNIDADES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL
UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ALAGOAS
UFC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
ULBRA	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
UNESA	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
UNIASSELVI	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI
UNICESUMAR	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ
UNIDERP	UNIVERSIDADE ANHANGUERA
UNIFACS	UNIVERSIDADE SALVADOR
UNIFOR	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA
UNINTER	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA
UNIPLAN	CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL
UNISEB	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNISEB
UNISUL	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
UNOPAR	UNIVERSIDADE PITÁGORAS
URCA	UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRÍ
UVA	UNIVERSIDADE VALE DO ACARAÚ
VEPAH	VARA DE EXECUÇÃO DE PENAS ALTERNATIVAS E HABEAS CORPUS DE FORTALEZA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PERCURSO METODOLÓGICO: PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	25
2.1	Considerações Teórico- Metodológicos.....	26
2.2	O Campo social da pesquisa.....	30
2.3	Campo da Pesquisa e Sujeitos Participantes.....	33
	a) Assistentes sociais que supervisionam no campo os discentes da Faculdade Terra Nordeste (FATENE – Caucaia).....	33
	b) Assistentes Sociais que supervisionam no campo os discentes da Universidade Estadual do Ceará (UECE).....	37
	c) Estudantes de Serviço Social que cursam/cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado I/II na UECE e/ou FATENE.....	40
3	DA GÊNESE DA PROFISSÃO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....	47
3.1	O processo da germinação: no começo de tudo.....	47
4	PANORAMA ATUAL DA EXPANSÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO.....	59
4.1	A reinvenção do Serviço Social sob a égide de tempos insólitos.....	59
4.2	Resgatando o projeto ético político do Serviço social.....	67
5	A HÍBRIDA RELAÇÃO ENTRE A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: CAMINHOS QUE SE ENTRECRUZAM.....	77
5.1	Sobre o processo de plantar e colher: o estágio como momento de troca de saberes.....	77
5.2	As vivências do estágio no processo de formação profissional: as lacunas entre teoria e prática.....	83
6	CONCLUSÃO.....	106
	REFERÊNCIAS.....	112
	APÊNDICES.....	119
	APÊNDICE 1.....	120
	APÊNDICE 2.....	122
	APÊNDICE 3.....	123

APÊNDICE 4.....	124
APÊNDICE 5.....	125

1 INTRODUÇÃO

“Sou como você me vê.
Posso ser leve como uma brisa ou forte como uma ventania,
Depende de quando e como você me vê passar.”

Clarice Lispector

Esse trabalho versa sobre a formação dos futuros assistentes sociais, convergindo seu foco para o momento do estágio supervisionado, como momento singular na formação dos alunos (as) do curso de Serviço Social, visando a expansão de Unidades de Formação Acadêmicas (UFA's¹).

Mesmo sendo um período considerado privilegiado na etapa da formação, o estágio enfrenta, atualmente, desafios que o coloca na pauta do dia. O debate sobre o tema fica cada dia mais latente, trazendo à baila questões desafiadoras a serem aqui pensadas e refletidas, para lançar luz sobre essa situação tão *sui generis* da formação.

Dessa forma, temos como problemática do estudo: Em que medida o estágio supervisionado em serviço social, considerado momento especial para formação profissional, realmente proporciona a qualificação sugerida pelas normativas? Em que parâmetro as condições de realização do estágio e a relação entre supervisor de campo e estagiário podem influenciar na formação desse discente? Em que medida a expansão das unidades de formação acadêmica, que oferecem cursos de serviço social público e privado, podem repercutir no exercício profissional desses futuros assistentes sociais?

Partindo dessas questões, temos como objetivo dessa tese: investigar o processo de formação do assistente social, centrado especialmente nas condições de efetivação do estágio supervisionado e suas repercussões, tendo em vista a expressiva ampliação do número das Instituições de Ensino Superior-IES's pública e, principalmente, privada presencial. Como objetivos específicos, pautamos a necessidade de investigar a visão dos (as) supervisores (as) de campo acerca do período de estágio curricular supervisionado em serviço social dos alunos (as) das Instituições de Ensino Superior-IES's pública e privada presencial, no que tange seu impacto no exercício profissional; de identificar como acontece o processo de

¹ Unidades de Formação Acadêmicas (UFA's) é como os órgãos de fiscalização da profissão tratam as Instituições de Ensino Superior (IES's), através das suas Resoluções e Pareceres. Nessa tese utilizaremos as duas nomenclaturas.

supervisão direta, tendo em vista a proveniência da instituição educacional do discente; e, por fim, de analisar como processa-se a relação Ensino e Aprendizagem entre supervisores (as) de campo e alunos (as) estagiários, pautada nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social-ABEPSS, haja vista as limitações e possibilidades normativo-institucionais da formação profissional.

Na empreitada de construção desta tese tomamos como entendimento o estágio como lócus singularizado do conhecimento, espaço que compreende a superação da tradicional redução à atividade prática instrumental, que se dá através da interação entre os cursos de formação e o campo social, no qual se desenvolvem as práticas educativas, pois o mesmo se constitui uma realidade complexa, determinada por múltiplas variáveis, assim como defendem Pimenta (2006) e Zabalza (2014).

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário deslocar nossas atenções para as tessituras que trouxeram a formação profissional do assistente social até aqui, buscando referenciais nos processos históricos para compreender a realidade atual e assim subsidiar com maior clareza a profissão na contemporaneidade.

O estágio curricular surgiu no Brasil em meados dos anos de 1930, com o advento da fundação das primeiras escolas de Serviço Social como integrante do curso Serviço Social. Duas décadas depois passou a solicitar uma legislação² mais especializada que abrangesse, não somente a parte teórica, mas também que tivesse em sua prática um elemento fundante da profissão. Essa iniciativa, entretanto, não culminou numa trajetória de valorização e reconhecimento do estágio como se esperava, mas no espraiamento de procedimentos paliativos e vazios que, em certa medida, prejudicaram a formação de profissionais críticos da realidade social.

As décadas que se sucederam serviram de amadurecimento do processo, nos anos 40, por exemplo, sentiu-se a necessidade da supervisão e das visitas às obras sociais e famílias carentes. Nas décadas posteriores, o estágio e sua supervisão sofreu forte influência da área pedagógica, até seu processo de redimensionamento que só aconteceu recentemente na década de 1990.

Em 07 de junho de 1993 foi sancionada a lei 8.662/93 que regulamentou o exercício profissional do Assistente Social, dando maior amparo regimental à categoria no propósito de avançar nas inúmeras discussões que até

² Lei 1.899 de junho de 1953 dispõe sobre os objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais.

então estavam obscurecidas. Outros instrumentos legais articuladores no processo de supervisão de estágio, quais sejam Constituição Federal do Brasil, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Sistema Único de Saúde (SUS), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outros, nortearam o trabalho de formação do aluno (a). O estágio, desde então, passou a ser o vínculo real entre as universidades e as instituições de formação profissional em campo (LEWGOY, 2010).

Atualmente, o estágio curricular supervisionado em Serviço Social surge como tema central no contexto dos debates da profissão, expresso nos documentos político-normativos, em especial na “Resolução nº 533/2008³[...] e na Política Nacional de Estágio [...] da ABPESS, em 2010, como respostas aos desafios postos à formação e exercício profissional frente às mudanças na realidade e na política nacional de educação” (SANTOS e ABREU, 2012, p.71). Dessa forma, o estágio tem, na capacitação para o exercício profissional do aluno (a), um dos seus mais importantes objetivos através da articulação entre formação acadêmica e a realidade social posta.

Um ano após a sanção da lei 11.788, de setembro de 2008⁴, foi aprovada a Política Nacional de Estágio-PNE, que consolidou-se como o resultado de uma ampla discussão nesse campo e expressou um momento de grande participação e construção democrática entre entidades de representação estudantil e da categoria. Entre elas, a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social-ENESSO, o Conselho Federal de Serviço Social-CFESS e a ABEPSS.

Para as entidades representantes da categoria: “portanto, embora não tenha força de lei, a PNE tem a legitimidade do debate coletivo no âmbito da ABEPSS como entidade acadêmica, e fornece parâmetros nacionais para a construção das políticas de estágio” (CFESS, 2013, p.14). Do ponto de vista da legislação, foi uma conquista, entretanto, hoje, entendemos que não correspondem efetivamente à realidade da formação profissional.

A PNE apresentou-se como uma estratégia consubstanciada para efetivação das Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social, aprovada pela ABEPSS em 1996, das quais os propósitos apontavam para nortear o projeto

3 Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio em Serviço Social no Serviço Social

4 Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Lei do Estágio.

pedagógico das Unidades de Formação Profissional (UFA's). Por intermédio dessas discussões, concebeu-se o estágio como um elemento fundamental durante a construção do processo de ensino e aprendizagem, da relação teoria-prática, da articulação entre a pesquisa e da intervenção, por meio da inserção do aluno (a) no campo.

Atenta à leitura da realidade, a PNE, consoante aos princípios do Código de Ética dos Assistentes Sociais de 1993, também enfatiza a atenção às dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, bem como a indissociabilidade entre as supervisões de campo/acadêmica e estágio, a articulação entre a teoria e prática e, finalmente, entre ensino, pesquisa e extensão (CFESS, 2013). Essa nova realidade passou a afetar os campos sócio-ocupacionais dos profissionais de serviço social que possuíam estagiários e desencadeou, por conseguinte, uma grande ebulição e um grande debate no interior da categoria, visto que era uma decisão que modificaria, sobremaneira, o processo de trabalho dos assistentes sociais, bem como a efetiva formação discente.

As unidades de ensino também precisaram adequar-se ante ao novo fato e cumprir os dispositivos legais exigidos. Porém, isso só passou a ser uma realidade após 2008, mesmo com o CRESS solicitando a efetivação da lei nº 8.662/93, que regulamenta a profissão do assistente social no seu art. 14⁵.

No decurso histórico, todas essas questões acima citadas, se apresentaram como inquietudes reais que ajudaram a emergir esse estudo, à partir das entrelaçadas caminhadas profissionais vivenciadas, em especial, na etapa do estágio curricular supervisionado, que se apresentava como um momento privilegiado de construção profissional na formação dos alunos (as) de serviço social.

Esse tema passou a fazer parte da minha⁶ trajetória e do meu fazer profissional, observando as várias mudanças ocorridas no seio da profissão, privilegiadamente, no estágio supervisionado.

Um pouco da minha trajetória explicitará o meu envolvimento com o tema.

Minha formação acadêmica foi realizada na Universidade Estadual do Ceará (UECE), entre os anos de 1993 e 1998, quando não existia a atual

5 Normatiza a necessidade de informar ao conselho de classe os campos de estágio dos alunos e designar os responsáveis pela supervisão (ARAÚJO, 2014).

6 Nessa parte do texto prevalece a narrativa em primeira pessoa, devido ser uma fala da pesquisadora na busca do encontro com o objeto da pesquisa.

normatização específica para o curso de serviço social, no que tange ao estágio supervisionado e quando, no Ceará, apenas a UECE ofertava este curso. Nesse período, não havia ainda uma ênfase nessa questão, nem uma discussão significativa sobre o tema.

Ao longo da minha formação acadêmica, tive vários estágios supervisionados e não supervisionados. Todos tiveram sua importância na minha vida e na construção da minha identidade profissional. Entretanto, essa caminhada fez-me perceber que haviam diferenças tangíveis entre alguns (as) profissionais que me acompanharam no campo sócio ocupacional. Percebi claramente que essas discrepâncias davam-se quanto ao compromisso ético-político do profissional, dependendo do assistente social, havia maior ou menor empenho nessa tarefa, em especial, com a relação dialógica entre os sujeitos, com a compreensão do meu sentir e com o cuidado perante minha formação.

Tendo em vista as experiências por mim vividas e que trouxeram-me até a profissional que hoje sou, considero que a linha dorsal da formação profissional seja o momento do estágio. Tais experiências me fizeram perceber que as adversidades conjunturais, as diferenças pessoais e as limitações político-institucionais são pontos nodais do exercício profissional.

Recordo que, durante o período em que fui estagiária, me deparei com inúmeras situações que já davam esses sinais e eram sintomáticas. Vi supervisores (as) que não se envolviam efetivamente no processo de supervisão, que rejeitavam um (a) ou outro (a) estagiário, fazendo-os passar por constrangimentos desnecessários. Presenciei o descaso de alguns profissionais com o aprendizado dos alunos-estagiários, o descompasso entre instituição de campo e universidade, o afã do aluno-trabalhador em conseguir uma vaga de estágio que se adequasse a sua realidade objetiva, entre outras situações dessa natureza, nas quais já davam pistas das dificuldades formativas.

Já naquela época, a preocupação com uma formação de qualidade dos futuros assistentes sociais rondava meus pensamentos e me inquietava bastante, passando a ser, durante muito tempo, minha companheira de cabeceira.

Anos mais tarde, a partir de 2008, a vida me levou ao ramo da educação, no qual passei a desenvolver o trabalho de assistente social no processo educativo e a lecionar em uma instituição de ensino superior particular, no curso de Serviço Social. Cheguei, posteriormente, a assumir as disciplinas de Estágio Supervisionado em Serviço Social I e II, após a publicação da Resolução nº533 do

CFESS⁷, na qual a mesma tornou-se “[...] referência como instrumento de fortalecimento da profissão e da resistência dos assistentes sociais às práticas conservadoras e de mercantilização do ensino” (CFESS, 2013, p.19). Seu veio transformador estava, também, articulado à PNE, que, ao seu turno, propunha modificar sobremaneira a essência da formação dos alunos (as), particularmente, no tocante ao processo de estágio supervisionado curricular.

Confesso que foi um período de difícil adaptação, pois os atores envolvidos não estavam plenamente preparados para essa mudança. Foi realmente desafiador realizar os ajustes que a legislação imprimia, já que as normativas propunham mudanças e/ou acertos que as organizações precisavam realizar e, certamente, exigia certo grau de investimento financeiro, que estava na contramão dos donos do capital. Em última análise, era uma situação bem conhecida do conjunto dos profissionais do serviço social, “uma tensão entre o trabalho controlado e submetido ao poder do empregador, as demandas dos sujeitos de direitos e a relativa autonomia do profissional para perfilar seu trabalho” (IAMAMOTO, 2010, p. 424), esse momento foi forjado de ânimo e resistência, pautado nas legislações e normativas recentes. A famosa tensão entre o capital e trabalho.

Os profissionais tiveram que enfrentar muitos desafios para que a legislação fosse cumprida. Entre eles, talvez, o mais difícil tenha sido (ou ainda seja) a resistência das instituições de ensino à adequação às mudanças legais, pois, claramente, essas aviltavam seus profusos lucros, no momento em que normatizava pontos que, inegavelmente, promoveriam maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (as) no período do estágio supervisionado.

Decerto que, para a categoria, as resoluções representaram “avanço, ao abrir caminho, para permitir as condições palpáveis da normatização da ação fiscalizadora do conjunto CFESS/CRESS, muitas vezes barradas por falta de instrumento normativo concreto” (ARAÚJO, 2014 p.95). De maneira inicial, a formação de qualidade discente teria instrumentos legais para ser acompanhada pelos órgãos de fiscalização da profissão. Entretanto, o outro lado da moeda apresentaria uma realidade bem mais dura: a precariedade no número de profissionais para realizar a fiscalização de tantos estagiários e espaços sócio-ocupacionais que temos atualmente.

7 Resolução nº 533 de 29 de setembro de 2008 que regulamenta a SUPERVISÃO DIRETA DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL

Logo em seguida, assumi o desafio da Coordenação de Estágio Supervisionado em Serviço Social. Se antes, as inquietudes de aluna me visitavam, agora transformaram-se em responsabilidade com aquelas pessoas que estavam sedentas de conhecimento e logo tornar-se-iam colegas de profissão. Durante esse período, tive muitas experiências que aproximaram-me dos alunos, dos supervisores de campo/acadêmicos e das instituições concedentes de estágio. Isso não só me proporcionou conhecer as principais demandas, potencialidades e limitações enfrentadas, mas também sinalizou fortemente para as transformações endógenas da profissão que estariam por vir.

Esse caminho vivido constituiu-se como fundamento na investigação da formação profissional discente, no que diz respeito à relação entre o aluno-estagiário e seu supervisor de campo.

Dessa forma, esses elementos tiveram responsabilidade nessa trajetória, do mesmo modo que serviram de requisito para dar continuidade nessa empreitada. Investigar a formação profissional em serviço social, sob a ótica do estágio curricular é, também, refletir sobre a minha prática e meu cotidiano profissional, já que “a busca pelo conhecimento constitui, no fundo, uma tentativa de compreender quem se é e como se é neste mundo” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.149).

Refletindo sobre todo esse processo, percebi quão tortuosos foram os caminhos que me trouxeram até aqui. Nesses caminhos de difícil acesso, tal qual rocha metamórfica, contrariei a geografia curva que a mim foi imposta pelos áridos trajetos acadêmicos e resisti.

O encontro com a temática e a construção do objeto não foi nada fácil. Ao bem da verdade, foi uma trajetória dolorosa e cheia de percalços. Durou mais tempo do que eu mesma julguei que fosse possível e demandou mais derramamento de suor e lágrimas que imaginei serem necessárias. Suspeito a exemplo de um ferrete, que marcou minha alma profundamente. Provavelmente levarei essas cicatrizes pela vida, torcendo para que elas, um dia, transmutem-se apenas em marcas e lembranças. Lembranças essas, que, talvez um dia, possam ser transformadas em simples vestígios do passado.

Durante um bom tempo, percorri labirintos sombrios e indizíveis nessas parcas linhas. Sufoquei-me de tanta falta de mim mesma nessa procura. Não me sentia inteira e os meus pedaços foram ficando espalhados pelo caminho durante essa busca inútil.

Onde estava o tal “objeto” e por que não conseguíamos manter uma relação afetiva, tão necessária para nos descobrirmos mutuamente? Onde escondia-se a sua relevância, sua intensidade? Por que minha respiração não dançava ciranda ao pensar nele? Nenhuma dessas perguntas obteve respostas, até o momento que compreendi que a cegueira que decretava uma profunda escuridão acadêmica interna, nada mais era que um estado de espírito, e, felizmente, era passageira. Nesse dado instante, da treva se fez luz.

Arrisco afirmar que essa luz apresentou-se a mim exatamente à medida que eu necessitava. Ela manifestou-se em forma de compreensão, de conhecimento e, principalmente, de acolhimento nas horas de orientação docente. Desde aí, outras possibilidades manifestaram-se. E não houve como não perceber o outro lado das coisas com a retirada do véu dos meus olhos.

Para renascer, precisei primeiro sucumbir tal qual Fênix⁸, transmutando a iminência da morte em desejo pela vida.

Assim, imersa nesse momento de reflexão, compreendi que esse processo de morte interna foi fundamental para que eu construísse bases suficientemente sólidas dentro de mim e, assim, contribuir para a importante discussão, na qual estou envolvida. Isso trouxe a calma, a segurança e o ânimo para meu espírito; e as noites, antes escuras, tornaram-se lampejantes de saberes, nas quais as ideias pululavam exultantes no ar.

A energia então voltou.

O envolvimento com o estágio e a preocupação com a formação profissional, me impulsionaram a querer colaborar com essa discussão extremamente atual e que, certamente, tinha ressonância em mim. O tema é considerado fundamental, entretanto revela certo nível de tensionamento entre as instituições de ensino, devido suas exíguas políticas institucionais de estágio, os campos sócios ocupacionais, a própria categoria profissional e as instituições de fiscalização de profissão.

Esse equacionamento é visto como um espaço de conflito, o qual resvala na construção do profissional em formação e parece tomar corpo no

⁸ Para os povos antigos, a fênix simbolizava o Sol, que ao final de cada tarde se incendia e morre, renascendo a cada manhã. Neste sentido, os russos acreditavam que ela vivia constantemente em chamas, por isso era conhecida como Pássaro de Fogo. Diante da perspectiva da morte, ela era considerada como um símbolo de esperança, de persistência e de transformação de tudo que existe, um sinal da vitória da vida e da inexistência da morte como ela é atualmente concebida pela civilização ocidental. Disponível em <http://www.infoescola.com/mitologia/mito-da-fenix> Acesso em 01/12/2016.

processo de responsabilização de todos os envolvidos. Parece-nos que, apesar de ser essencialmente importante na formação acadêmica, essa etapa, se não for muito bem construída, representa um descompasso coletivo.

Apesar de o estágio representar, sem dúvida alguma, “[...] um momento ímpar em que se vivencia a relação de unidade entre formação e exercício profissional, propício para trabalhar a mediação entre teoria e prática [...]”, ele também é considerado um nó górdio dessa mesma formação. Um desafio a ser superado em tempos de educação aligeirada. (SANTOS; ABREU, 2012, p.76).

Pensando em todas essas questões, pautei esse trabalho na perspectiva da pesquisa qualitativa. Escolhi como método o dialético, para dar amparo teórico à discussão que elegi, e utilizei como técnica a entrevista semiestruturada, tendo em vista que esse é um método com o qual me identifiquei e aquele mais aproxima-se da proposta da tese. Fiz a opção de utilizar, também, as técnicas de grupo focal e de observação simples, que, por suas naturezas, em dado momento, entrecruzaram-se, dando mais elementos para pesquisa. Como instrumento de coleta de dados, serviu-me do roteiro de análise para facilitar os encaminhamentos: de gravador e de diário de campo.

Trago como marco referencial desse estudo, os autores Lewgoy (2010), Buriolla (2003), Iamamoto (2012), Dahmer (2013), Zabalza (2014), os quais versam sobre formação, exercício profissional e estágio supervisionado; eixos centrais da presente investigação, bem como diálogo com outros autores que, também, dão sua contribuição para a construção dessa tese, numa perspectiva crítico-reflexiva.

Para fins de organização, o trabalho está estruturado em cinco capítulos. Início, com a introdução que discorre rapidamente sobre a temática, a minha aproximação e o encontro com o objeto. Logo em seguida, vem o segundo capítulo, que intitulei de “Percurso Metodológico: para início de conversa”, que, tratada metodologia, usada durante o processo de construção desse trabalho de tese; apresentando ao leitor os passos, os campos e os sujeitos da pesquisa; subdivide-se em “2.1 Considerações Teórico-Metodológicas;”, “2.2 O campo social da pesquisa”, e “2.3 Sujeitos da Pesquisa”, que se desdobra em itens: a) Assistentes Sociais que supervisionam no campo os discentes da Faculdade Terra Nordeste - Fatene Caucaia, b) Assistentes Sociais que supervisionam no campo os discentes da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e c) Estudantes de Serviço Social que cursam/cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado I/II na UECE e/ou

FATENE. Assistentes Sociais que supervisionaram no campo os discentes da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

O terceiro capítulo, nomeei “Da gênese da profissão: um olhar sobre a formação em Serviço Social no Brasileiro”, com subdivisão “ 3.1 No começo de tudo”, onde realizei um debate sobre os aspectos da origem da profissão.

No capítulo seguinte, cujo título é “Panorama atual da expansão do Serviço Social no Brasil: desafios para a formação” e separei em outro ponto chamado: “4.1 A reinvenção do Serviço Social sob a égide de tempos insólitos”, no qual discuti sobre os desafios enfrentados atualmente e quais caminhos poderão ser tomados daqui por diante, seguido de “4.2 Resgatando o projeto ético político do Serviço Social”.

No capítulo final que denominei de “A híbrida relação entre a supervisão de estágio e formação profissional: caminhos que se entrecruzam”, foram construídos os tópicos “5.1 Sobre o processo de plantar e colher: o estágio como momento de troca de saberes” e “5.2 Sob os ditames do estágio e da formação”. Debruzei-me sobre as categorias teóricas relacionadas aos achados nas narrativas em campo e dialoguei com os sujeitos da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: PARA INÍCIO DE CONVERSA

“Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
 Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
 Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.
 Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato”.

Lewis Carroll

A escolha do objeto da pesquisa parte do pressuposto de que realizar estudo daquilo que lhe apaixona e toca é fundamental. Realizamos a pesquisa porque temos questões a estudar. Não sabemos tudo, nem, muito menos, temos tal pretensão, portanto, nesse capítulo, retrataremos os passos que foram dados e as trilhas que foram percorridas para construir esse caminho, farejando vestígios deixados pelos sujeitos e montando um grande quebra-cabeça da vida dos mesmos.

Desse feito, consideramos a metodologia um instrumento poderoso, pois representa os paradigmas da pesquisa atual, que são aceitos pelos diversos estudiosos interessados na produção.

A pesquisa solicita-nos a presença de métodos, de técnicas e de instrumentos que levem aos caminhos traçados. “A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância”. (GOLDENDERG, 2004, p.13). Exige do pesquisador a superação de muitos desafios na busca do conhecimento e impõe tarefas para reaprender a olhar o real com o rigor científico necessário. Eis então a grande questão do pesquisador: construir um olhar sensível, tendo seu entendimento de mundo como pressuposto. Este é um exercício que requer uma retidão disciplinar: reelaborar uma educação óptica, auxiliada por métodos, técnicas e instrumentos que deem ao objeto de estudo investigado a possibilidade de ser visto para além do aparente.

Portanto, ancorados nas afirmações de Severino (2007), compreendemos que discutir sobre a construção do conhecimento é como realizar o debate acerca do próprio objeto.

Assim, para atender essas intenções, discorreremos no próximo item sobre o tipo de metodologia utilizada durante a pesquisa e sobre o estágio supervisionado, como momento singular na formação profissional dos alunos (as)

do curso de Serviço Social das Instituições de Ensino Superior pública e privada presencial, visando à expansão de Unidades de Formação Acadêmicas (UFA's).

Para a melhor compreensão, distribuimos esse capítulo da seguinte forma: 2.1 Considerações Teórico-metodológicas, 2.2 O campo social da pesquisa e 2.3 Sujeitos da Pesquisa, no qual subdividi em: a) Assistentes Sociais que supervisionam no campo os discentes da Faculdade Terra Nordeste - Campus Caucaia, b) Assistentes Sociais que supervisionam no campo os discentes da Universidade Estadual do Ceará – UECE e c) Estudantes de Serviço Social que cursam/cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado na UECE e/ou FATENE.

2.1 Considerações Teórico-metodológicas

O trajeto metodológico que toma-se ao realizar uma pesquisa é tal qual uma nau, que necessita de um leme para tomar seu rumo adequado e que, no oceano repleto de dificuldades a serem vencidas, alcança o objetivo traçado. À luz dessa ideiação e entendendo que a matriz teórica que guia o pesquisador é essencialmente relacionada à sua visão de mundo, ousamos saltar do aparente e mergulhar num universo paralelo (CAVALCANTE; SILVA, 2011).

Diversas tendências filosóficas e epistemológicas inscrevem-se sob o abrigo qualitativo, reivindicando diferentes métodos de pesquisa e formas textuais, que permitem apresentar uma infinidade de resultados e possibilidades. “A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância.” (GOLDENBERG, 2004, p.08).

Antes de qualquer coisa, a pesquisa exige do pesquisador uma conjunção com seus princípios, na qual exista uma identificação com a metodologia escolhida, pois o envolvimento e a entrega deste são elementos fundamentais para o êxito nos resultados. Em especial, a pesquisa em Ciências Sociais, diz Goldenberg (2004), lida com emoções, valores e subjetividade. Isso se traduz numa necessária exigência nos objetivos e nos métodos da pesquisa.

Partindo dessa premissa, a presente pesquisa se caracteriza essencialmente pela abordagem qualitativa, que, por sua vez, “partilhado pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídas de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e pessoas [...]” (CHIZZOTTI,

2003, p.03), daí, nada mais coerente que a opção pela pesquisa qualitativa, já que é ela que coaduna-se harmonicamente com a perspectiva dialética. Nesse aspecto, Minayo e Sanches colocam que:

Do ponto de vista qualitativo a abordagem dialética atua em nível dos significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas e, logo, portadoras de significado. Ao mesmo tempo, tenta conceber todas as etapas da investigação e da análise como partes do processo social analisado e como sua consciência crítica possível. Assim, considera os instrumentos, os dados e a análise numa relação interior com o pesquisador, e as contradições como a própria essência dos problemas reais (MINAYO; SANCHES, 1993, p.244-245).

No campo da subjetividade, é que a pesquisa qualitativa sente-se mais à vontade, pois afirma sua compreensão das relações humanas, visto que realiza uma aproximação mais profunda entre sujeito e objeto. Exatamente nesse nível de relação, é que encontram-se os significados, os motivos e as atitudes revelados pela linguagem da vida cotidiana do indivíduo, objeto da abordagem qualitativa. “Como a realidade social só aparece sob a forma de como os indivíduos vêem este mundo, o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através ‘dos olhos dos pesquisados’”. (GOLDENBERG, 2004, p.27).

Ainda sobre esse aspecto, Minayo & Sanches (1993) corroboram que a palavra é a mais nobre e real expressão de material de investigação qualitativa; haja vista sua capacidade de revelar representações sociais, sistemas de valores, condições sócio-históricas e ideopolíticas; e exige do pesquisador uma capacidade de leitura da realidade, transversalizado aos conceitos teóricos, bem como uma habilidade fundamental de abrir-se ao novo.

Para dar mais corporeidade ao trabalho, lançamos mão do método dialético, cuja concepção central é a interpretação da realidade e se fundamenta por três grandes princípios, quais sejam:

- a) A unidade dos opostos. Todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade.
- b) Quantidade e qualidade. Quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos.
- c) Negação da negação. A mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez, é negado, mas esta segunda negação conduz a um desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes. (GIL, 1999, p.31-32).

Nesse sentido, a dialética fornece elementos para uma análise interpretativa, a partir de uma dinâmica totalizante da realidade, tendo como pressuposto que os fatos sociais não podem ser vistos apartadamente das influências da sociedade, da política, da economia, da cultura e de outros elementos da vida dos indivíduos. “As mudanças no seio da sociedade humana ocorrem seguindo uma lógica da contradição e não da identidade. A história se constitui por uma luta de contrários, movida por um permanente conflito, imanente à realidade.” (SEVERINO, 2016, p.123).

Como, para esse trabalho, a opção foi pelo método dialético, para assim realizar uma leitura crítica da realidade, compartilhamos das ideias de Trivínios quando fala que:

O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. Estes princípios básicos do marxismo devem ser completados com a ideia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado. Sobre estes fundamentos o pesquisador deve considerar as categorias e leis da dialética. (TRIVÍNIOS, 1987, p.73).

Ainda no traçado dessa direção epistemológica e, dando continuidade a essa produção acadêmica, utilizamos como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada. Essa técnica permite uma interação mais espontânea entre os atores envolvidos, em face de questões delicadas e complexas, favorecendo respostas mais naturais e inesperadas que suscitam maior liberdade para fomentar respostas de grande utilidade para a pesquisa. Consiste em oferecer ao entrevistado a liberdade de se expressar sobre questões previamente elaboradas pelo entrevistador, a exemplo de uma conversa informal e direcionar a entrevista, caso este ache necessário.

A entrevista consiste em dar ao pesquisador a possibilidade de mergulhar profundamente numa dimensão antes desconhecida, buscando catalogar vestígios de como cada um de seus entrevistados reconhece seu mundo e dá significado à sua realidade.

Realizar uma entrevista, sobretudo semiestruturada, em que se possam extrair conteúdos relevantes, não é uma tarefa tão fácil quanto parece, tendo em vista que é necessário saber previamente sobre o conteúdo abordado, conduzir para que os objetivos da entrevista não se percam no caminho e criar um ambiente

adequado, fazendo alguma intervenção, se for o caso, para que atenda-se a finalidade da pesquisa.

Para dar maior t3nus ao nosso trabalho, tamb3m utilizamos durante a pesquisa outra t3cnica: a do grupo focal. Pois consideramos que ela complementa-se perfeitamente com a entrevista. Objetiva estimular um grupo pequeno, entre seis a oito participantes, que j3 conhecem-se ou n3o, a discutir sobre um tema proposto, e que, em geral, tem um moderador que conduz os trabalhos. Essa t3cnica de coleta de dados pode ser caracterizada, tamb3m, como um recurso para compreender como esse grupo faz a leitura de determinadas tem3ticas, suas atitudes e suas constru33es. “Neste m3todo de entrevista os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formula33o de suas respostas e tamb3m podem tecer coment3rios sobre suas experi3ncias e a dos outros.” (BONI; QUARESMA, 2005, p.73).

O grupo focal 3 uma t3cnica de pesquisa que coleta dados, por meio das intera33es grupais. Ao discutir-se um t3pico especial, sugerido pelo pesquisador, ocupa-se uma posi33o no processo de compreens3o das constru33es coletivas do grupo no que tange as percep33es, as atitudes e as representa33es sociais.

Para constru33o deste material acad3mico, tamb3m vimos a necessidade de mergulhar em outras fontes e de beber de outros mananciais. Por isso, a pesquisa bibliogr3fica foi de tamanha relev3ncia nesse caminho, haja vista que 3 desenvolvida a partir de materiais j3 elaborados por outros autores e pesquisadores, como livros e artigos cient3ficos, indispens3veis para realizar a ancoragem cient3fica necess3ria a esse tipo de pesquisa. Tamb3m foi necess3rio o uso da pesquisa documental sobre a tem3tica, que, por outra, segue a mesma linha da pesquisa anterior, s3 que por meio de materiais que ainda n3o receberam tratamento anal3tico, tais como relat3rios, documentos oficiais e reportagens. Tamb3m valemos de outras fontes de pesquisa, como livros especializados no assunto e outras matrizes liter3rias que foram fundamentais para o 3xito da pesquisa.

As fontes documentais exploradas foram as Diretrizes Gerais para o Curso de Servi3o Social da ABEPSS do ano de 1996, que deram suporte quanto 3 discuss3o que implicam na capacita33o te3rico-metodol3gica, 3tico-pol3tica e t3cnico-operativa, n3o s3 para o entendimento cr3tico do processo hist3rico, na investiga33o sobre a forma33o profissional, mas tamb3m na apreens3o do

significado social da profissão e nas demandas postas ao Serviço Social, por meio do mercado de trabalho.

As Diretrizes Curriculares do MEC para o Curso de Serviço Social também foram utilizadas, pois deram suporte à construção dos projetos pedagógicos dos cursos. Os Planos Pedagógicos Institucionais e os Projetos Pedagógicos dos Cursos também foram alvo de pesquisa, à medida que buscamos informações que auxiliaram-nos na construção de elementos para entendermos os desafios postos para a formação profissional, ante o momento tão especial e peculiar que é o estágio supervisionado. Acrescentando as fontes de pesquisa documentais, recorreremos ao Código de Ética do (a) Assistente Social e a Lei de Regulamentação da Profissão que deu tónus suplementar ao trabalho, haja vista seu marco legal regulatório.

Em verdade, a pesquisa tem por princípio: trazer à baila o que os participantes pensam sobre determinado assunto [“o processo de conhecimentos se dá em um *continuum* com associações, dissociações, construções nas próprias interpretações, procurando compreender a causalidade, a realidade e o mundo” (BAPTISTA, p. 36, 1999)], já que o que quer-se é seu êxito, e, para isso, sua análise partiu da relação com as narrativas dos sujeitos, orientada pela transcrição prévia das entrevistas autorizadas pelos interlocutores, registradas em TCLE. Após a obtenção das ideias centrais colhidas nas entrevistas e grupo focal, estas foram relacionadas com a discussão teórica dos autores que foram eleitas para essa tese, realizando assim, um diálogo conceitual. Após essa explanação passo para o próximo item, no qual trataremos do campo onde a pesquisa foi desenvolvida e quais foram os sujeitos envolvidos nela.

2.2 O campo social da pesquisa

Para situar a presente investigação, fizemos uma incursão pelo Grupo de Trabalho (GT) de Trabalho e Formação Profissional que acontece no CRESS; que é composto pelas IES's públicas e privadas presenciais do Estado do Ceará, o qual discute questões da formação profissional do assistente social; e na Comissão de Orientação e Fiscalização (COFI) do CRESS. Dialogamos com os Supervisores de Campo que recebem os estudantes da instituição de ensino superior Faculdade Terra Nordeste (FATENE), Campus Caucaia, onde se localiza e funciona o curso de Serviço Social. Também foi para nós elemento de pesquisa, os Supervisores de

Campos que orientam os estagiários do curso de Serviço Social advindos da Universidade Estadual do Ceará (UECE), para assim podermos realizar um debate, a partir dos rebatimentos do processo de formação profissional dos assistentes sociais quando estão no momento do estágio supervisionado e seus impactos no exercício profissional. Um grupo de estudantes do serviço social da UECE e da FATENE também fez parte desse processo investigativo que nos levou a adentrar num universo dialógico.

Importante ressaltar que o Conselho Regional de Serviço Social-Cress-3ª Região é uma autarquia federal que obedece às normas da administração pública e ao estatuto do conjunto CFESS/CRESS. É um órgão de representação da categoria dos assistentes sociais, que tem como objetivo primordial a defesa, a fiscalização e o disciplinamento do exercício profissional, no sentido de prestar serviços de qualidade aos usuários e à sociedade. Em sua dimensão política, está atrelado aos interesses da classe trabalhadora e ao compromisso com a construção de uma nova ordem societária, referendado pelo projeto ético-político profissional e é regulamentado pela lei 8.662/1993.

Para articular a categoria profissional, o CRESS desenvolve várias atividades que podem trazer resultados significativos. Uma dessas realizações são os Grupos de Trabalho (GT's), que objetivam discutir sobre temáticas pertinentes nas áreas profissionais, onde a categoria pode se organizar e socializar experiências para, assim, problematizar questões fundantes e elaborar propostas para suas resoluções.

Atualmente, estão em funcionamento 07 (sete) Grupos de Trabalho, quais sejam, os da área da Assistência Social; Previdência Social; Saúde; Educação; Trabalho e Formação Profissional; Sócio Jurídico; Ética e Direitos Humanos, apesar de alguns grupos serem mais atuantes que outros.

Especificamente o GT de Trabalho e Formação Profissional, um dos sujeitos da nossa tese, se reúne para discutir sobre questões atinentes ao Estágio Supervisionado, sobre os profissionais com formação precarizada, sobre os rumos da profissão e exercício profissional do assistente social no Ceará, entre outras questões correlatas.

Também existem, no CRESS, as Comissões que são compostas pelos conselheiros e/ou agentes fiscais e/ou funcionários, em que cada um tem sua função específica. São elas: Comissão Administrativo-Financeiro (CAFI), que trata da gestão administrativa e financeira do CRESS; Comissão de Inscrição e Registro

Profissional, que executa os procedimentos necessários para habilitar legalmente o profissional a exercer a profissão; Comissão de Pró-Adimplência, que tem o objetivo de fortalecer a situação de adimplência dos profissionais junto ao conselho; Comissão Permanente de Ética, que avalia se as denúncias realizadas junto ao conselho enquadram-se nos critérios definidos pelo Código de Ética Profissional e toma providências; Comissão de Orientação e Fiscalização (COFI), que tem como função principal orientar e fiscalizar o exercício profissional dos assistentes sociais, realizando visitas de rotina ou averiguações de denúncias, estes também integram o GT de Trabalho e Formação Profissional. Para nossa pesquisa, nos interessou especificamente a interlocução com membro da COFI.

Além dos espaços acima descritos, a pesquisa também desenvolveu-se com outros atores ligados a eles, que acrescentaram maior força ao trabalho. Citamos 01(um) Conselheiro do CRESS e membro da Comissão de Orientação e Fiscalização do CRESS (COFI), e 01 (um) Conselheiro e Representante do Conjunto CFESS/CRESS.

É importante destacar que o contato direto com o sujeito da pesquisa é um elemento fundante. Esse não está desconectado da sua estrutura, mas alicerçado na sua vivência cotidiana, visto que o pressuposto inicial é o reconhecimento da singularidade do sujeito, que se revela no discurso e na ação (destaca que o contato direto com o sujeito da pesquisa é um elemento fundante. Este, não está desconectado da sua estrutura, mas alicerçado na sua vivência cotidiana, visto que o pressuposto inicial é o reconhecimento da singularidade do sujeito que ora se revela no discurso MARTINELLI, 1999).

Tendo como pressuposto tal prerrogativa, Minayo destaca que nada é mais significativo que:

[...] considerar o sujeito de estudo [como] gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implicaria também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação. (1998, p.22).

A presente pesquisa teve como interlocutores os membros do Grupo de Trabalho de Formação Profissional do Conselho Regional de Serviço Social-3ª Região (CRESS), do qual participam as Instituições de Ensino Superior (IES) presenciais, do Estado do Ceará, nas quais se discutem questões referentes aos rumos do estágio em serviço social no Estado, entre outras. É importante destacar que os integrantes deste grupo são graduados em Serviço Social.

Nesse grupo, realizamos observações simples, que foram registradas por meio de gravações, por ocasião das reuniões ordinárias e anotações no diário de campo, que consideramos relevantes para a pesquisa e que eventualmente escaparam às gravações. Para Magnani (1997), mesmo soando ultrapassado e deslocado, a utilização das observações registradas no diário de campo, assegura o autor que esse é um artefato indispensável ao pesquisador, pois registra movimentos que gravadores *laptops* e câmeras fotográficas não fazem, já que é guardião de notas, esquemas, teorizações e impressões, mas, principalmente, é um instrumento que serve para fazer refletir.

Trabalhamos também com os (as) Assistentes Sociais Supervisoras de Campo que acompanham as atividades de estágio dos alunos (as) de Serviço Social da Faculdade Terra Nordeste (FATENE) campus Caucaia. Escolhemos para isso aqueles que tinham experiência de pelo menos 03 (três) anos de supervisão ininterrupta ou não, independente de estar realizando supervisão no momento da entrevista, e no mínimo 05 (cinco) anos de formação acadêmica.

Foram, também, sujeitos da pesquisa, os Supervisores de Campo, que supervisionaram os alunos da Universidade Estadual do Ceará – UECE e que também tem o mesmo período de experiência profissional.

É importante destacar que a escolha desses sujeitos, partiu inicialmente da experiência e observação como coordenadora de estágio, mas, sobretudo do interesse de estudar a formação profissional do discente de serviço social, na contemporaneidade, com o foco no estágio supervisionado, sob a ótica também dos Supervisores de Campo, tomando por base o espaço de formação acadêmica, haja vista que empiricamente existe uma resistência.

2.3 Campo da Pesquisa e Sujeitos Participantes

a) Assistentes Sociais que supervisionam no campo os discentes da Faculdade Terra Nordeste (FATENE – Caucaia)

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional da FATENE (PPI), aprovado em 2014, o município de Caucaia pertence à região conhecida como Região Metropolitana da Grande Fortaleza. Possui área de 1.227,895 km², com o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de 0,721; o quarto do Estado do Ceará, e tem Produto Interno Bruto - PIB de 1.358,955. Possui no seu entorno, a

comunidade indígena Tapeba, com aproximadamente 2.500 habitantes, que moram em diferentes áreas, tais como sítios rurais, povoados, vilas, bairros do perímetro urbano e manguezais a 16 km da sede do município.

Os aspectos socioeconômicos da região e dos demais municípios circunvizinhos, como Aquiraz, Eusébio, Guaiúba, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba; têm por característica o favorecimento do escoamento da produção local, que, por si só, valoriza a localidade, mas sem muitos investimentos industriais. Até o ano de 2010, a principal obra nessa microrregião do Estado era o Complexo Portuário do Pecém, cuja construção deu-se no início de 1995, na gestão do governador Tasso Jereissati, vindo a finalizar suas obras no ano de 2002. O Porto do Pecém trouxe várias aplicações de capital para o município e para seu entorno, entre elas, as obras do Centro Atacadista de Caucaia, um grande investimento empresarial, que teve início em abril de 2012 e oportunizou melhorias para o território, inclusive, gerando emprego e renda para os moradores.

Mesmo compreendendo que a região era vocacionada para a indústria e para o turismo, um grupo de professores universitários se associou, com a intenção de fundar a Mantenedora, denominada Sociedade Universitária de Desenvolvimento Profissionalizante S/S (SUDEP), que constitui-se numa pessoa jurídica de direito privado, composta de educadores, sócios deste ente, cujo ideal era trabalhar com educação. Tal pessoa jurídica mantém duas instituições, são elas: Faculdade Terra Nordeste (FATENE) e a Faculdade de Tecnologia do Nordeste (FATENE).

A instalação da FATENE na sede de Caucaia foi uma proposta empresarial arriscada, tendo em vista que o território não possuía um modelo de formação superior para a população local, isso identificado pelo fato do município ter uma das maiores populações do Estado do Ceará e não existir nenhum tipo de atenção universitária ou faculdade na região até então. Assim, de acordo com o PPI (2014), o propósito da FATENE era interiorizar e socializar o conhecimento, em geral, realizado pelas instituições de nível superior, bem como produzir o saber nas áreas de atuação da Faculdade.

Destarte, a FATENE Caucaia⁹ iniciou suas atividades acadêmicas em 02 de fevereiro de 2009, com portaria do Ministério da Educação (MEC) número

⁹ Definimos que a pesquisa será realizada no Campus de Caucaia, devido à aproximação da pesquisadora com o campo, assim como o tempo de existência do curso e do estágio supervisionado na região.

1.246 e Publicação em 15/10/2008, com os cursos de Enfermagem¹⁰, Serviço Social¹¹ e Educação Física¹². Em 2010, aprovou dois novos cursos, sendo eles, Medicina Veterinária¹³, Administração¹⁴ e Engenharia Agrícola e Ambiental¹⁵, e, atualmente, a instituição conta com os cursos de Zootecnia e Engenharia de Produção, além de cursos de pós-graduação nas diversas áreas.

Em consonância com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), aprovado em 2015, a instituição propõe e defende o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, haja vista que essa articulação reflete na qualidade do trabalho acadêmico e possibilita a aproximação entre a sociedade e a faculdade e entre o pensamento crítico e a emancipação dos indivíduos. Dessa forma, a concretização desse princípio é condição inicial para a construção de projetos coletivos de melhoramento da comunidade.

Ainda referendado pelo PPC (2015), a instituição percebeu que a educação superior no Ceará apresentava acentuada concentração em Fortaleza, onde destacavam-se universidades como a Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade de Fortaleza (UNIFOR), além de outras faculdades privadas, notadamente com cursos nas diversas áreas do conhecimento, mas apenas a UECE ofertava o curso de Serviço Social.

Percebendo que a demanda de mercado pelo profissional Assistente Social aumentou vertiginosamente nos últimos tempos, devido seu crescimento nos diversos ramos de atuação e do aumento das questões sociais no Ceará; a FATENE investiu num curso de graduação superior para formar um profissional comprometido com os interesses e desafios que emanam da sociedade, considerando as peculiaridades regionais e locais, dotando esses indivíduos de uma visão crítica-avaliativa, consoante ao projeto ético-político profissional, que deva ser capaz de, ao sair da instituição, identificar o significado social da profissão e as demandas sociais próprias do fazer do assistente social.

¹⁰ Portaria de autorização nº 1.042 publicada no Diário Oficial da União em 09/12/2008

¹¹ Portaria de autorização nº 1.043 publicada no Diário Oficial da União em 09/12/2008

¹² Portaria de autorização nº 1.044 publicada no Diário Oficial da União em 09/12/2008

¹³ Portaria de autorização nº 204 de 27.06.2011, publicada no Diário Oficial da União em 28/06/2011

¹⁴ Portaria de autorização nº 251 de 07/07/2011, publicada no Diário Oficial da União em 08/07/2011

¹⁵ Portaria de autorização nº 197 de 04/10/2012, publicada no Diário Oficial da União em 08/10/2012

Dessa forma, de acordo com o PPC (2015), a instituição tem na integralização curricular do curso 3.130 (três mil cento e trinta) horas aulas, acrescidas de 560 (quinhentas e sessenta) horas de estágio supervisionado, oferecendo 50 (cinquenta) vagas por turma, nos turnos manhã, tarde e noite.

No que referem-se ao Estágio Supervisionado, as atividades são desenvolvidas em campo de estágio com o Assistente Social/Supervisor de Campo e em sala de aula com o Professor/Supervisor Acadêmico que, segundo orientação da Política Nacional de Estágio-PNE (ABPESS, 2016), deve acompanhar quinze alunos por turma, realizando visitas, supervisão e orientação, apesar de ser uma orientação que eventualmente é seguida.

No campo, a maioria dos discentes realiza seus estágios supervisionados em equipamentos sociais do próprio município, haja vista serem filhos (as) da terra e não raro estabelecem uma ligação pessoal ou política com as instituições concedentes.

Nesses equipamentos sociais, estão os Supervisores de Campo, um dos sujeitos dessa pesquisa, que, em certo ponto, veem-se imbricados nessa lógica invisível do poder. Partes desses profissionais são assistentes sociais, servidores públicos de carreira, a maioria egressa da Universidade Estadual, que alcançaram essa colocação via concurso público. Outros, no entanto, têm contratos com características de precarização por terceirização ou estão comprometidos politicamente com os cargos de confiança no poder executivo. Alguns destes profissionais são egressos da FATENE.

Essa relação nem sempre é tão tranquila quanto aparenta ser, pois, nas entrelinhas, resvalam inúmeras questões que gritam insistentemente. Se, por um lado, as vagas de estágio podem estar a serviço de interesses individuais, como rico elemento de poder político nas mãos de alguns gestores de políticas públicas, por outro lado, encontram também resistência das assistentes sociais que, pautadas no argumento acima, e/ou acrescido à procedência da escola, a qual o (a) aluno (a) se vincula, faz frente a receber esse estudante como estagiário (a). Evidentemente, existem outros fatores que agravam essas dificuldades e que já aparecem cotidianamente para o corpo discente/docente, dando sinais da grande complexidade que é receber alunos (as) estagiários (as) de forma responsável. Podemos citar que as relações clientelistas de poder que realizam encaminhamento de alunos sob a égide da política local também embaraçam esse movimento. As condições precárias de trabalho dos assistentes sociais, os baixos salários e as

contratações irregulares são elementos agravadores de um problema que, por si só, já tem seus pontos nevrálgicos.

Para além das questões acima descritas, aparecem outros pontos referentes à natureza da própria expansão da profissão, como um número superior de alunos (as) a serem orientados pelos supervisores de campo traça uma lógica matemática às avessas, não comportando essa regra progressiva aritmética, isto é, uma demanda maior de estudantes solicitando vagas se comparada à quantidade de profissionais existentes no campo.

Sendo assim, existe aí um nó górdio a ser desatado, caso isso seja possível, devido à complexidade das questões que apresentam-se no processo de supervisão, haja vista os rumos que atualmente estão sendo tomados nesses tempos tão estranhos.

b) Assistentes Sociais que supervisionam no campo os discentes da Universidade Estadual do Ceará (UECE)

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI) de 2014 da UECE, em 18 de outubro de 1973, pela Lei nº 9.753, foi autorizada a criação da Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE), mais tarde, com a Resolução nº 2, de 05 de março de 1975, foi criada a Universidade Estadual do Ceará (UECE), resultado da confluência entre a Escola de Enfermagem São Vicente de Paula (1943), a Faculdade de Filosofia do Ceará (1950), a Escola de Serviço Social de Fortaleza (1953), a Escola de Administração do Ceará (1961), a Faculdade de Veterinária do Ceará (1963), a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (1968) e a Televisão Educativa do Ceará – Canal 5.

Após consolidar-se como universidade, seus primeiros cursos de graduação estavam efetivamente relacionados às profissões necessárias ao desenvolvimento do Estado do Ceará. Desse feito, as primeiras graduações foram: Ciências da Saúde (Enfermagem e Nutrição); Ciências Tecnológicas (Matemática, Física, Química, Ciências Puras, Geografia e Ciências da Computação); Ciências Sociais (Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia); Ciências Humanas (Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais) e Ciências Agrárias (Medicina Veterinária). Posteriormente, a UECE também agregou à sua matriz novos cursos de graduação, para além dos que já ofertava, e

institucionalizou cursos de pós-graduação, bem como investiu em pesquisas e projetos de extensão.

Em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014), a Universidade Estadual do Ceará, hoje, é considerada uma universidade multicampi, que possui, além dos três¹⁶ campi em Fortaleza, oito¹⁷ unidades no interior do Ceará, com o objetivo fundamental de interiorizar o conhecimento.

No que diz respeito ao curso de Serviço Social, Moraes (2014) corrobora que, sendo um dos pioneiros da instituição, com mais de 60 anos de história, tal curso foi implantado em 25 de março de 1950. Estava ligado ao Instituto Social de Fortaleza, que, por sua vez, era dirigido pela Congregação da Sociedade das Filhas do Coração de Maria e funcionava por meio da Associação de Educação Familiar e Social (ABESF).

De acordo com o Plano Pedagógico do Curso (PPC) de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (2012, p.14), “após o seu reconhecimento, ocorrido em 04 de julho de 1956, nos termos do Decreto nº 39.511 assinado pelo então Presidente Juscelino Kubitschek, o Curso de Serviço Social de Fortaleza veio a agregar-se à Universidade Federal do Ceará” do ano de 1956 a 1975. Entretanto, era um curso de graduação privado. Apenas em 1975, foi incorporado pela UECE, passando então a ser público e gratuito.

O pensamento católico ainda era o elemento basilar da formação profissional. Todavia, foi concedendo cada vez mais espaço para disciplinas que apresentavam caráter laico e técnico, inicialmente de matriz positivista.

Atualmente, o curso de Serviço Social da UECE trabalha para formar profissionais comprometidos com o Código de Ética do Assistente Social, centrados na competência técnico-operativa e ético-política que possam formular e implementar propostas para o enfrentamento das questões sociais, dotados de condições intelectuais e culturais, bem como de habilidades para a vida coletiva e profissional. Para isso, oferece oitenta vagas semestrais, sendo quarenta diurnas e outras quarenta noturnas, tendo na sua matriz curricular 3.060 (três mil e sessenta) horas/aulas, acrescidas de 476 (quatrocentas e setenta e seis) horas/aulas de estágio curricular obrigatório.

¹⁶ 1.Campus do Itaperi, 2.Campus 25 de março, 3.Campus Fátima

¹⁷ 1. Campus de Limoeiro do Norte (FAFIDAM), 2.Campus de Quixadá (FECLESC), 3. Campus de Iguatu (FECLI), 4.Campus de Crateús (FAEC), 5.Campus de Itapipoca (FACEDI), 6.Campus de Guaiúba (Fazenda de Experimentação Agropecuária Dr. Esaú Accioly de Vasconcelos), 7.Campus de Tauá (CECITEC) 8.Campus de Pacoti (Unidade Experimental de Educação Ambiental e Ecológica

No que preceitua o PPC da UECE (2012), o Estágio é uma disciplina indispensável ao curso e à formação profissional, que tem por natureza o Estágio Supervisionado e o Estágio Não Supervisionado¹⁸.

Ainda de acordo com o projeto pedagógico do curso de Serviço Social da UECE (2012), na sua organização, o Estágio Supervisionado em Serviço Social deve ser cursado nos períodos de quinto e sexto semestres, obedecendo aos pré-requisitos curriculares e demais exigências estabelecidas pela Coordenação do Curso e Coordenação de Estágio. Dessa forma, é importante ressaltar que a disciplina de Estágio Supervisionado I ou II deve ser ministrada por um Supervisor Docente, lotado pela Coordenação do Curso dentro de sua carga horária obrigatória, na proporção de um professor para, no máximo, 10¹⁹ alunos, que, por sua vez, promoverá a relação entre ensino-estágio e a relação de visitas aos espaços sócio profissionais, de acordo com o planejamento realizado no Plano de Atividades e em conjunto com o Supervisor de Campo. Esse mesmo Supervisor Docente, com base nos planos de estágio, desenvolverá um processo de formação de grupo, para trabalhar questões distintas advindas do campo.

O Supervisor de Campo é um dos atores que assume o papel de protagonista nesse momento de formação, pois, em campo, ele acompanha as atividades cotidianas dos discentes, observando a sua relação com a prática, pautado no Plano de Atividades para, a partir daí, encaminhar uma avaliação ao professor. Outrossim, de acordo com o PPC, a Coordenação de Estágio e os Supervisores Acadêmicos e de Campo participam do Fórum de Supervisores, que se realiza bimestralmente, no intuito de promover diálogos relativos à prática do estágio e às políticas públicas, objeto de intervenção profissional.

É fundamental ressaltar que boa parte dos Supervisores de Campo são egressos da UECE, haja vista, essa ter sido, durante mais de meio século, a única instituição que formou assistentes sociais no Estado do Ceará, tendo a vanguarda dos profissionais saídos dos seus bancos acadêmicos. Não podemos deixar de lembrar que as normativas sobre o estágio supervisionado não fizeram parte da formação desses profissionais, muito pelo contrário. Foram formados em tempos de outro modelo de estágio e que o conhecimento das mesmas se deu por meio de capacitação, por iniciativa própria ou institucional.

¹⁸ Para fins desse estudo não temos como foco o Estágio Não Supervisionado.

¹⁹ De acordo com PPC esse é a proporção de alunos por supervisor, entretanto a PROGRAD autoriza 15 alunos, alegando o número reduzido de professores da UECE.

c) Estudantes de Serviço Social que cursam/cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado I/II na UECE e/ou FATENE²⁰

O processo de aproximação com os (as) discentes para realizar a pesquisa, inicialmente deu-se por intermédio de uma das alunas de meu convívio acadêmico. Solicitei a ela que ajudasse-me a realizar contatos com estudantes das escolas de serviço social, mas que, de preferência, não tivessem sido meus (as) alunos (as). Essa, por sua vez, realizou os contatos e intermediou as conversas com os (as) demais alunos (as) de serviço social da UECE e da FATENE.

Para a escolha das participantes, elegi como critério que os (as) discentes estivessem cursando a disciplina de Estágio Supervisionado I/II ou já tivessem concluído essas disciplinas, pois, dessa forma, seria possível discutir melhor sobre a temática.

Nenhuma das estudantes foi antes apresentada pessoalmente a mim. Todas foram intermediadas por essa aluna que, aleatoriamente, fez o convite em meu nome, e foi colhendo os contatos das pessoas que manifestaram algum interesse em participar da pesquisa, para que logo após eu pudesse realizar uma aproximação. Durante esse período, alguns alunos (as) se comprometeram, depois desistiram ou simplesmente não tiveram interesse em participar da atividade. Foram várias tentativas para conseguir um resultado positivo.

Não foi um processo fácil.

A conquista das discentes para a participação na pesquisa partiu do sentimento de empatia sobre o ato de pesquisar. O processo, de fato, só deslanchou quando elas sentiram-se suficientemente sensibilizadas para tal tarefa, visto que participar de um grupo focal e falar sobre seus pensamentos envolve certo grau de confiança no pesquisador e no próprio grupo, e, até àquele momento, nenhuma de nós nos conhecíamos, apesar de não haver tal obrigatoriedade nesse tipo de técnica (grupo focal). (BONI; QUARESMA, 2005).

Um elemento importante de argumentação foi fazê-las compreender que aquela ocasião era uma oportunidade de troca de experiências e de aprendizado coletivo, e que, brevemente, todas passariam por esse momento singular da vida acadêmica por ocasião dos seus trabalhos de conclusão de curso.

Utilizando a tecnologia a meu favor, haja vista que, para a juventude contemporânea, as relações sociais, afetivas e amigáveis perpassam pelos

²⁰ Nesse item utilizarei a 1ª pessoa do singular

gigabytes, fiz uso de um aplicativo de celular bastante popular para conversar individualmente com as discentes que não quiseram ou não puderam receber ligações. Todas foram convidadas a participar de um grupo virtual, no qual tivemos a oportunidade prévia de dialogar coletivamente. Assim, já fomos estabelecendo algum tipo de relação e diminuindo o estranhamento. Houve o aceite de todas. Nesse ambiente virtual foram realizadas todas as explanações sobre a pesquisa e esclarecidas todas as dúvidas que surgiram.

Vencida a etapa da aproximação, “momento da paquera”, passei para a próxima.

A tarefa mais difícil foi conseguir equacionar as agendas, os interesses e o local do encontro para a atividade, pois, apesar de, aparentemente, ser algo tranquilo, gerou-me muita insegurança. Foram muitas idas e vindas, marcações e desmarcações. Cada vez que isso acontecia, alguém ficava desmotivado.

Resolvi então desatar esse nó e marcar a nossa reunião, que, até então, não tinha dia e local definidos; em minha residência, e facilitar o transporte das alunas. Combinei de ir buscar duas delas no Terminal de Ônibus da Parangaba. Outra discente, no entanto, por ter perdido a condução, precisei ir buscar no bairro do Genibaú. A estagiária que havia auxiliado-me na mobilização inicial, também me ajudou nesse traslado, trazendo as alunas que eram oriundas de Caucaia.

Foram momentos de muita tensão até a chegada em minha casa. Depois relaxamos.

Nossa reunião foi assinalada pela alegria, pela descontração e pela disponibilidade própria das jovens estudantes. As primeiras impressões foram de que todas as alunas estavam abertas para a discussão, presentes no compromisso assumido.

Vale salientar que nenhuma das pessoas participantes tinham se visto pessoalmente antes, com exceção da aluna que deflagrou todo o processo e que conhecia duas outras colegas. Porém, a sensação era de proximidade e companheirismo, posto que todas estivessem com o desejo de contribuir com a pesquisa.

Recebi as estagiárias com um apetitoso *coffee break*, a fim de que as mesmas se sentissem à vontade e pudessem inicialmente ter esse momento de descontração e interação, conversando amenidades, se reconhecendo uma na outra e, concomitantemente, percebendo em cada detalhe a manifestação da acolhida. Na

oportunidade, ofereci um mimo para cada participante como forma de agradecimento pela participação na pesquisa (vide apêndice I).

Logo no início da nossa reunião, tracei o perfil do grupo e, apesar de sua interseção nas questões essenciais, percebi que as discentes tinham suas heterogeneidades. A técnica usada nessa etapa da pesquisa foi o grupo focal.

O grupo era formado por 06 (seis) estagiárias do sexo feminino. 03 (três) alunas da UECE e 03 (três) alunas da FATENE, na faixa etária entre 20 a 35 anos, sendo 03 (três) oriundas do município de Caucaia, e as demais residiam nas áreas periféricas de Fortaleza, com baixo índice de IDH, eram elas o Genibaú, o Novo Mondubim e o Conjunto Ceará.

Elaboramos um quadro com o resumo do perfil das discentes que foram entrevistadas, no intuito de facilitar a visualização e compreensão do processo de investigação e possibilitar uma concepção geral do perfil dos sujeitos estudados, como a seguir:

QUADRO 1 - SÍNTESE DO PERFIL DOS DISCENTES DA PESQUISA

ESTAGIÁRIA	IDADE	UFA	LOCAL DO ESTÁGIO	SEM. ATUAL	OBSERVAÇÕES RELEVANTES
I	20 anos	UECE	Instituto Terramar	5º	-Estágio superv. voluntário. -Aluna trabalhadora. -Solteira. -Estagiando atualmente em contra turno do trabalho, fim de semana e tempo livre. -Mora no bairro do Genibaú
II	22 anos	UECE	SESC Iparana	7º	-Estágio remunerado. -Solteira. -Fez o primeiro estágio na área da saúde (estágio superv. voluntário) -Mora na Caucaia
III	23 anos	UECE	BNB/Coordenação do Jovem Aprendiz	7º	-Estágio remunerado. -Solteira. -Estagia desde o 6º semestre e ficará até a formatura. Foi seu estágio supervisionado. -Mora no Novo Mondubim

IV	30 anos	FATENE	PMF/Coordenadoria de Assistência Social da Secretaria Regional V	7º	-Estágio superv. voluntário. -Solteira. -Estagiou no 5º sem. -Atualmente estagia na SEFAZ(estágio remunerado). -Mora no Conj. Ceará
V	34 anos	FATENE	Colégio da Polícia Militar do Ceará General Edgard Facó.	8º	-Estágio superv. voluntário. -Casada. -Estagiou no 5ª sem. -Não está mais em campo. -Mora na Caucaia
VI	21 anos	FATENE	VEPAH-Central de Penas Alternativas da Comarca de Caucaia.	7º	-Estágio superv. voluntário. -Solteira. -Estagiou no 5º e 6º sem. -Não está mais em campo. -Mora na Caucaia

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Como é possível observar no Quadro 1 (um), as estudantes que participaram da pesquisa estão no 5º semestre em diante e moram em áreas periféricas de Fortaleza ou na região Metropolitana dessa cidade. Estão na faixa etária entre 20 e 34 anos.

No grupo pesquisado, algumas estagiárias tinham terminado o período do estágio supervisionado obrigatório nas suas unidades de formação profissional, mas ainda continuavam estagiando, em virtude do recebimento da bolsa de estágio, remuneração que auxiliava no orçamento familiar, e torciam para que permanecessem assim até a sua formatura. Outras entrevistadas não estavam mais nas instituições que ofertavam o estágio, pois tinham passado do período obrigatório e tinham cumprido essa disciplina sem auxílio financeiro. E tínhamos outro subgrupo que ainda estavam em período regular de estágio supervisionado.

Entre elas, tínhamos representantes das categorias de aluna trabalhadora, de aluna casada e dona de casa, de estagiária voluntária, de estagiária remunerada e de campos sócio ocupacionais bem distintos. Para realização da presente pesquisa com as discentes de serviço social, utilizei como técnica o grupo focal.

Como pontuado anteriormente, os supervisores de campo que receberam alunos das instituições de ensino público e privado do município de Caucaia, também foram pesquisados. Dessa forma, para efeito de melhor apanhado,

abaixo faremos uma síntese do perfil desses sujeitos e dos outros sujeitos que também foram alvos da pesquisa.

QUADRO 2 - SÍNTESE DO PERFIL DOS SUPERVISORES DE CAMPO

SUPERVISORA DE CAMPO	TEMPO DE FORMAÇÃO	IES's DE FORMAÇÃO	SUPERVISÃO DE ALUNOS	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	ÁREA DE ATUAÇÃO
I	15 ANOS	PÚBLICA	FATENE FAMETRO UECE	SERVIDORA PÚBLICA C/CARGO COMISSIONADO	GESTÃO/ SECRETARIA
II	13 ANOS	PÚBLICA	FATENE UECE	SERVIDORA PÚBLICA C/CARGO COMISSIONADO	ASSISTÊNCIA SOCIAL, MAS PASSOU MUITO TEMPO NA SAÚDE
III	06 ANOS	PÚBLICA	UECE FATENE FAC	SERVIDORA PÚBLICA	ASSISTÊNCIA SOCIAL
TOTAL DE PARTICIPANTES DA PESQUISA					03

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Como observamos no Quadro 2(dois), os Supervisores de Campo que foram alvos da pesquisa são egressos da universidade pública e possuem de 06 a 15 anos de formação profissional e são servidores públicos. Todos com experiência em Supervisão de Campo com alunas de outras instituições e em diversas áreas do serviço social.

A seguir, apresentaremos sinteticamente um dos públicos alvo da tese.

QUADRO 3 - SÍNTESE DOS INTEGRANTES DO GT DE TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

GT DE TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE	SETOR QUE INTEGRA
01 REPRESENTANTE DO CRESS (COFI)	PÚBLICO
01 REPRESENTANTE DO CFESS	PÚBLICO
01 REPRESENTANTE DO UECE	PÚBLICO
01 REPRESENTANTE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE/IGUATU)	PÚBLICO
01 REPRESENTANTE DA FATENE (SEDE DAMAS E CAUCAIA)	PRIVADO
01 REPRESENTANTE DA UNINASSAU	PRIVADO
01 REPRESENTANTE DA FACULDADE CEARENSE (FAC)	PRIVADO

01 REPRESENTANTE DA FAMETRO	PRIVADO
01 REPRESENTANTE DA FACULDADE RATIO	PRIVADO
01 REPRESENTANTE DA FACULDADE ATENEU (FATE)	PRIVADO
01 REPRESENTANTE DA FACULDADE KÚRIUS	PRIVADO
PESQUISADORES COM INTERESSE NA TEMÁTICA (público variável, devido às reuniões serem abertas)	PÚBLICO/PRIVADO
PROFESSORES E/OU ESTUDANTES (público variável, devido às reuniões serem abertas)	PÚBLICO/PRIVADO
TOTAL DE PARTICIPANTES DA PESQUISA	14

Fonte: Dados da Pesquisa²¹ (2017)

No Quadro 3 (três), sinteticamente apresentamos as instituições de ensino superior presenciais cadastradas no MEC, no Estado do Ceará e que são convidadas a participar do Grupo de Trabalho e Formação Profissional. Evidentemente, nem todas essas entidades estão presentes nas reuniões de forma concomitante, mas todas têm assento nas reuniões e nas plenárias.

QUADRO 4 - SÍNTESE DO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Natureza da Pesquisa	Sujeitos da Pesquisa	Fontes de Pesquisa	Procedimento	Instrumento
-Pesquisa de Natureza qualitativa	03 Assistentes Sociais Supervisores de Campo que supervisionam estudantes da UECE e/ou Fatene;	TÉCNICAS -Entrevista	-Roteiro; -Entrevista Semiestruturada	-Roteiro de Entrevista
	01 Membro da Comissão de Orientação e Fiscalização do CRESS-COFI;			
	01 Conselheira e Representante do Conjunto CFESS/CRESS			
	06 Estudantes de Serviço Social que cursam ou já cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado I/II	-Grupo Focal	-Roteiro	-Roteiro de Análise

²¹Todas as IES's presenciais são convidadas a participar. As instituições listadas na tabela são as que tiveram frequência regular nas reuniões ao longo do ano 2017. As demais IES's não compareceram aos encontros com regularidade. É importante ressaltar que Professores, Pesquisadores e Alunos (as) eram presenças eventuais nas reuniões.

	na UECE e/ou FATENE			
	14 Membros atuantes do GT de Trabalho e Formação Profissional do CRESS	-Observação DOCUMENTAIS -Diretrizes Curriculares da ABEPSS; -Diretrizes Curriculares do MEC; -Código de Ética do Assistente Social; -Lei de Regulamentação da Profissão; -Projeto Pedagógico dos Cursos; -Plano Pedagógico Institucional do Curso	-Observação Simples	-Diário de Campo -Gravações
TOTAL DE PARTICIPANTES DA PESQUISA				25

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

No Quadro 4, apresentamos uma síntese sobre como estruturou-se a metodologia que utilizamos para a realização da pesquisa de campo, no intuito de sermos mais didáticos na nossa ilustração. Ao todo, são 25 participantes da pesquisa, na qual se usou técnicas e instrumentos, de coleta de dados, diferenciados.

Apresentado os sujeitos da pesquisa, bem como explicitada a metodologia que utilizamos para realizar essa tese, mais adiante apresentaremos e analisaremos os dados oriundos desta investigação empírica.

Ainda nessa lógica de pensamento, para ratificar os dados colhidos em campo e dar robustez a esta obra acadêmica, passaremos em seguida a realizar um sobrevoo sobre a profissão, resgatando suas raízes e sua trajetória histórica, a fim de dar sentido a sua dimensão sócio-histórica, bem como buscando, na sua gênese, os caminhos que sinalizam os rumos da profissão.

3 DA GÊNESE DA PROFISSÃO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

“O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo os sonhos estão cheios de jardins. O que faz um jardim são os sonhos do jardineiro.”

Rubem Alves

Esse capítulo tem como objetivo principal: oferecer um panorama geral sobre a gênese do Serviço Social, desenhando sua trajetória no cenário brasileiro até os dias atuais, no que refere-se ao processo sócio-histórico do desenvolvimento profissional, buscando situar nessa linha temporal, que dá sentido aos elementos cotidianos da vida, o debate de um novo projeto de formação profissional.

3.1 O processo da germinação: no começo de tudo

Numa incursão histórica, o Serviço Social surgiu no Brasil na década de 1930, inicialmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, como uma profissão inscrita socialmente, que teve seu desenvolvimento talhado num movimento endógeno. Entendemos que sua gênese e sua institucionalização se articularam nas determinações sócio-históricas e econômico-políticas, as quais possibilitaram a sua existência enquanto profissão. Para Iamamoto (1994), a profissão não se caracteriza como uma nova forma de exercer a caridade, mas uma forma de intervenção no cotidiano da classe trabalhadora, apesar de, inicialmente, ter tido um cariz essencialmente caritativo.

As diferentes concepções²² influenciaram o fazer profissional. Cada uma a seu tempo, reforçaram a tese do assistente social como um profissional ligado à caridade, com bases conservadoras advindas das teorias cristãs. A supremacia da formação moral à formação técnica, apesar do reconhecimento da necessidade das duas, esteve presente na base do exercício profissional durante

²²Os paradigmas que fundamentaram inicialmente a formação profissional estavam pautados na visão tomista/neotomista, positivista/funcionalista, marxista, fenomenologista, freudiana e na Gestalt. Sobre esse assunto consultar: MORAES, Elivânia da Silva. **Formação Profissional nos cursos de graduação em Serviço Social: pensamento e ação pedagógicos dos docentes**. 2014. 255 f.: il. Color. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

muitas décadas, e não é ilegítimo dizer que, de certo modo, arrastam-se até os dias atuais.

De acordo com Barreto (2010), o neotomismo reeditou a filosofia de São Tomás de Aquino, o tomismo, com suas ideias filosóficas, políticas e sociais, no século XIII, e que foram amplamente difundidas pela Igreja Católica e por intelectuais católicos, nos anos 50. Segue dizendo que esse paradigma pautava-se nos princípios da “dignidade da pessoa humana, do bem comum” em que o “membro do grupo é fator de mudança”. No aspecto doutrinário, Yasbek afirma que:

Entre os postulados filosóficos tomistas que marcaram o emergente Serviço Social temos a noção de dignidade da pessoa humana; sua perfectibilidade, sua capacidade de desenvolver potencialidades; a natural sociabilidade do homem, ser social e político; a compreensão da sociedade com o união dos homens para realizar o bem comum (como bem de todos) e a necessidade da autoridade para cuidar da justiça geral. (2009, p.04)

É importante ressaltar que essa matriz teórica, impregnada da visão religiosa e cristã, esteve presente no início da profissão e em toda América Latina. Muito embora, no Chile e na Argentina, tenha somado-se ao racionalismo médico higienista, cuja exigência era a ação do Estado sobre a questão social na criação de uma assistência pública preventiva nas áreas: sanitária, social e moral (YASBEK, 2009).

O serviço social também foi influenciado pela teoria funcionalista que, em dado momento, se municiou “tecnicamente pelos trabalhos práticos dos assistentes sociais orientados pelo funcionalismo que objetivava promover o ‘reajustamento’ e a ‘integração’ dos ‘desajustados’”, bem como dos trabalhos desenvolvidos pelo Serviço Social de Comunidade e Serviço Social de Grupo (BARRETO, 2010, p. 74).

Efetivamente, havia uma exigência para uma reorientação profissional que atendesse as demandas do desenvolvimento capitalista requisitado pelo Estado. É nessa perspectiva que o serviço social, já inscrito na divisão sócio técnica do trabalho, se vê frente à matriz positivista, no intuito de alavancar referenciais teóricos para a profissão. Iamamoto (1994) chama de arranjo teórico doutrinário essa combinação do discurso humanista cristão com a teorização técnica e científica de matriz positivista. Buscando elementos sobre essa questão, Yasbek corrobora com o que foi dito, afirmando que:

No caso do Serviço Social, um primeiro suporte teórico-metodológico necessário à qualificação técnica de sua prática e à sua modernização vai ser buscado na matriz positivista e em sua apreensão manipuladora, instrumental e imediata do ser social[...]. O método positivista trabalha com as relações aparentes dos fatos, evolui dentro do já contido e busca a regularidade, as abstrações e as relações invariáveis. É a perspectiva positivista que restringe a visão de teoria ao âmbito do verificável, da experimentação e da fragmentação. Não aponta para mudanças, senão dentro da ordem estabelecida, voltando-se antes para ajustes e conservação. Particularmente em sua orientação funcionalista, esta perspectiva é absorvida pelo Serviço Social, configurando para a profissão propostas de trabalho ajustadoras e um perfil manipulatório, voltado para o aperfeiçoamento dos instrumentos e técnicas para a intervenção[...] (YASBEK, 2009, p.06).

Na década de 1960, ocorreu o I Seminário de Teorização do Serviço Social, mais precisamente em 1967, cujo produto foi o Documento de Araxá, no qual “a proposta neotomista, esteve claramente presente na definição de valores como autodeterminação e não julgamento e dos princípios da perfectibilidade, dignidade humana e sociabilidade”. (MORAES, 2014, p.47). Tal seminário fez parte do Movimento de Reconceituação do Serviço Social no Brasil, assim como os de Teresópolis (1970) e de Sumaré (1978).

A deflagração do Movimento de Reconceituação do Serviço Social, na década de 1970, aconteceu inicialmente nos países latino-americanos, como Chile, Argentina, Peru e Uruguai; para depois aportar no Brasil, fazendo uma crítica às práticas conservadoras que caracterizavam, até então, o fazer profissional. Sua ampliação acarretou a “transformação das práticas do Serviço Social, iniciando, impulsionando novas práticas a partir dos estágios, e nas instituições num novo dimensionamento teórico-político” (FALEIROS, 1981, p.117).

O Movimento de Reconceituação constituiu-se numa expressão de ruptura com o Serviço Social tradicional conservador e na perspectiva de uma nova identidade profissional ligada à classe trabalhadora.

Os questionamentos se davam num contexto de profundas mudanças continentais e de fortes efervescências sociais, demarcadas pelo expansionismo do capital mundial, que não só fertilizavam o chão social da época, como do serviço social e de sua função, mas também fecundavam as indagações acerca do desenvolvimento da América Latina e de suas relações com os centros capitalistas. Muito embora, o tom principal tenha sido o enfrentamento ao serviço social conservador, o movimento não manteve nenhuma homogeneidade, nenhuma unidade, no que diz respeito às matrizes teóricas e à vinculação intelectual e política (IAMAMOTO, 2001).

Daí por diante, configurou-se a exigência da tecnificação profissional, impulsionando os assistentes sociais. A tônica das discussões, realizadas no seminário de Araxá e Teresópolis, foi a atuação do Serviço Social com as populações, que, para além da pauta, foi interventiva com os grupos, as comunidades e os indivíduos, bem como na ação em políticas, em planejamento e na administração social. (MORAES, 2014). Para Neto, o Documento de Teresópolis, fruto do encontro entre trinta e três profissionais, não se distingue essencialmente do Documento de Araxá:

No texto de Teresópolis, o que se tem é o coroamento do transformismo a que já aludimos: nele, o ‘moderno’ triunfa completamente sobre o ‘tradicional’, cristalizando-se operativa e instrumentalmente e deixando na mais secundária zona de penumbra a tensão de fundo que subjazia no texto produzido em Araxá. No Documento de Teresópolis, o dado relevante é que a perspectiva modernizadora se afirma não apenas como concepção profissional geral, mas, sobretudo como pauta interventiva. Há mais que continuidade entre os dois documentos: no de Teresópolis, o “moderno” se revela como a consequente instrumentação da pragmática (desenvolvimentista) que o texto de 1967 avançava. (NETO, 2011, p.178).

A fragilidade da formação profissional e sua ancoragem nas perspectivas católicas não desapareceram efetivamente do fazer profissional do assistente social, possibilitando diversos questionamentos acerca da atuação convencional do Serviço Social de Caso (Grupo e Comunidade), principalmente pelos adeptos do Movimento de Reconceituação, cuja aproximação se deu com as concepções fenomenológicas e existencialistas, rechaçada por alguns, devido à superficialidade das discussões. Sobre esse assunto, Moraes endossa que:

A aproximação com a perspectiva fenomenológica foi considerada problemática por muitos autores, principalmente por não discutir as ideias centrais das fontes primárias desse paradigma, principalmente de seus autores principais – Husserl e Heidegger – tendo uma apropriação de segunda mão desse paradigma, o que ocasionou a incorrência em simplismos teóricos e equívocos metodológicos. Essa análise tergiversada da fenomenologia desembocou numa proposta de intervenção profissional do assistente social centrada no diálogo assistente social-cliente e propondo um atendimento pautado inteiramente na dinâmica individual, o que alguns autores consideraram um retorno ao Serviço Social de Caso e, conseqüentemente, uma reatualização do conservadorismo no Serviço Social. Sem, no entanto, ter muito fôlego ou expressividade nos processos de formação e exercício profissional da profissão, a proposta do Serviço Social fundamentar-se na fenomenologia teve pouca aceitação dos protagonistas da profissão em seus órgãos de representação acadêmicas e profissionais. (2014, p.50).

Marcados pela ditadura militar e pelas resistências dos movimentos contrários a esta, os atores profissionais iniciaram um processo de mudança teórica no seio do serviço social, pensando as dimensões técnico-operativas, ético-políticas e teórico-metodológicas sob uma concepção de unidade, o que fomentou a chamada Intenção de Ruptura.

Aqui no Brasil, na década de 1970, vale salientar que essa virada histórica foi chamada de Intenção de Ruptura do Movimento de Reconceituação, experiência vivida nos anos entre 1972 a 1975, em Belo Horizonte, por um grupo de profissionais, conhecido como “Método BH”. Teve como principal significado, a aproximação de professores e estudantes à realidade concreta dos setores sociais mais explorados, que constituiu-se numa das propostas mais arrojadas para época, realizada pela Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais. Os espaços de articulação da categoria também contribuíram para esse debate, principalmente no que diz respeito à composição política.

A partir do III Congresso Brasileiro de Serviço Social (CBAS), em 1979, o chamado “Congresso da Virada”, a categoria estabeleceu um posicionamento ético-político de compromisso com a classe trabalhadora.

Durante o Congresso, a mesa de abertura estava composta por autoridades representantes do governo e acabou sendo destituída, dando lugar aos representantes da classe trabalhadora e dos movimentos sociais. Esse momento histórico e simbólico marcou a construção de um novo projeto profissional coletivo, com base num pensamento crítico e na perspectiva da instrumentalização da prática do assistente social comprometido com o usuário (ABRAMIDES; CABRAL, 1995).

O cenário nacional foi palco de greves operárias e movimentações pelas eleições diretas. Isso incentivou o Serviço Social a investir na sua organização profissional e formação acadêmica. Nesse sentido, a proposta de um profissional disposto a realizar a transformação social foi uma prática equivocada durante um tempo histórico, já que o fazer profissional cotidiano do assistente social foi confundido com o trato do movimento político.

Destarte, o serviço social, ainda na década de 70, teve seu encontro com o marxismo por meio de manuais de divulgação, descobertos pela militância política, prescindindo de avaliação teórica. Por um tempo histórico, o fazer profissional foi uma prática equivocada, já que o exercício do mesmo foi confundido com o trato do movimento político. Acrescentando-se a isso,

“rudimentos do estruturalismo marxista de Althusser, em especial suas análises dos ‘aparelhos ideológicos do Estado’ e seu debate sobre a ‘prática teórica’” (IAMAMOTO, 2001, p. 211). Era um marxismo esvaziado das teorias de Marx, que, em última análise, deu lugar ao que Iamamoto classificou como “traço eclético potenciado por uma herança intelectual e política de salientes raízes conservadoras e positivas, da qual o serviço social é caudatário o qual insurgia-se o movimento de reconceituação” (ibidem, p.212).

Para Moraes (2014, p.56) “Ainda nessa tradição [...] o Serviço Social se vincula ao pensamento do filósofo húngaro marxista Lukács, onde se ressalta a discussão de caráter histórico-ontológico da obra marxiana”, mesmo havendo um tensionamento entre grupos de profissionais fundamentados no paradigma gramsciano.

Um debate importante que esteve presente e subjacente à ideia denunciada por Lukács, era o da “coexistência de uma ética de esquerda e uma epistemologia de direita” (IAMAMOTO *apud* LUKÁCS, 2011, p. 2013), que deflagrou uma prática profissional de uma parcela de assistentes sociais, pautados no fatalismo e no messianismo, e que perpetua-se até os dias atuais, ambos cativos de uma avaliação de uma prática social a-histórica.

O fatalismo, inspirado na subjetividade humana, resulta numa visão cruel, minimizando a vida social envolvida nas teias de poderes institucionais e na subjugação do profissional. Em contrapartida, o messianismo utópico se consagra pelo apelo ao voluntarismo, singularizando as determinações individuais do sujeito, restaurando em ideais isolados, sem o desvendamento dos movimentos sociais.

Nesse mesmo período, fim da década de 1970, o Serviço Social brasileiro iniciou o processo de afastamento da influência norte-americana e das práticas que priorizavam as relações psicossociais, revelando um Serviço Social mais maduro e crítico e colocando em destaque o debate acerca dos direitos sociais e das competências profissionais na agenda do dia. Um serviço social alicerçado pelo pensamento marxista e entabulando o diálogo crítico com o fazer profissional e com o conhecimento das questões sociais da prática cotidiana.

O debate crítico profissional foi vitalizado pelo processo de maturação intelectual da categoria, o qual foi se munindo da teoria e metodologia, e fomentou a motivação do conhecimento. Nessa trilha de pensamento, Iamamoto:

Indica que à medida que a aproximação do Serviço Social aos “marxismos” foi sendo depurada do ecletismo inicial, desvelando o que se mostrara oculto naquela primeira aproximação, foi-se tornando possível construir propostas de análise e de intervenção profissionais mais sólidas. Portanto, a ampliação e aprofundamento do marxismo no Serviço Social Brasileiro – potencializando os seus resultados teórico-práticos - fez com que seus próprios produtos se revertissem em uma das fontes de sua afirmação no programa do debate, passando a contribuir em grau considerável na travessia para a conquista da maioria intelectual do Serviço Social: a travessia de sua cidadania acadêmica. (IAMAMOTO, 2001, p.234).

Havia uma discussão na época sobre manter-se, no Serviço Social, um posicionamento pluralista, com o que chamava-se de direção social. Esse debate, que lançava luz sobre a diferença entre ecletismo e pluralismo, pela própria característica histórico-profissional, presenciou muitas posturas ecléticas e/ou sincréticas, que tentaram conciliar paradigmas incompatíveis, devido, inicialmente, à profissão ter bebido em fontes teóricas de maneira inconsistente.

No âmbito profissional, o pluralismo foi pensado como a confirmação de ver-se o ser social, a questão social, o trabalho, as relações sociais e todas as questões pertinentes ao Serviço Social, de maneira diversa. Isso foi definido como fundamento da proposta da formação profissional nacional, porém, com uma direção social marxista (MORAES, 2014).

O debate sobre o marxismo e sua inserção na prática profissional deu um novo curso ao projeto de formação em serviço social, que buscou garantir uma educação pautada em análises críticas e contextualizada da sociedade. Para época, a discussão passava pelo debate de responder às demandas sociais sob o domínio teórico-metodológico. Dessa forma, a produção do conhecimento da realidade social, materializada através da pesquisa, foi considerada um recurso eficaz que consubstanciava a prática cotidiana do assistente social, haja vista que esse instrumento podia ser utilizado para além dos muros acadêmicos.

Desse feito, na tentativa de romper com o conservadorismo e atrelar-se às teorias críticas, o Serviço Social buscou ampliar sua visão para uma formação além do mercado de trabalho, preparando um profissional crítico e reflexivo.

No adensamento do legado marxista e sob o ponto de vista da preparação acadêmica de futuros profissionais, criou-se o novo currículo em 1982, com o envolvimento das unidades de ensino, na intenção de superar o tradicionalismo, o que não foi possível, devido às ambiguidades existentes no currículo. Dessa forma:

O projeto profissional de intenção de ruptura traduz-se no currículo de formação profissional de 1982, referendado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, como currículo mínimo pelo Parecer 412-82, tendo sido aprovado na Convenção da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social ABESS em 1979 (ABRAMIDES, 2006, p.55-56).

“Para tomar novo rumo, as primeiras definições dessa nova direção consolidaram-se através das diretrizes curriculares, propostas pela então ABPESS e ‘reconhecem a profissão como especialização do trabalho da sociedade, inscrita na divisão social e técnica do trabalho social.’” (IAMAMOTO, 2014, p.617). Os pressupostos das diretrizes mostram claramente que o Serviço Social é uma profissão interventiva e que atua nas expressões da questão social, sendo que a profissão insere-se nas relações sociais de produção e de reprodução da vida social. O que, para Iamamoto:

A década de 1980 é um marco no debate sobre os fundamentos do Serviço Social no Brasil inspirado na teoria social crítica, que norteia um projeto acadêmico-profissional do Serviço Social brasileiro expresso na renovação da legislação profissional (1993), na normatização ética (1993) e nas diretrizes curriculares nacionais (Abess, 1996; MEC-Sesu, 1999). Este patrimônio sociopolítico e profissional vem atribuindo uma face peculiar ao Serviço Social brasileiro na América Latina e Caribe, bem como no circuito mundial do Serviço Social. Seu núcleo central é a compreensão da história a partir das classes sociais e suas lutas, o reconhecimento da centralidade do trabalho e dos trabalhadores. Ele foi alimentado teoricamente pela tradição marxista — no diálogo com outras matrizes analíticas — e politicamente pela aproximação às forças vivas que movem a história: as lutas e os movimentos sociais (2014, p.615).

Na década de 1990, importantes instrumentos normativos são aprovados e se inserem no projeto de ruptura, instaurando um momento histórico na ontologia social, fruto de muitos debates acadêmicos. Estabelecem-se a reformulação do Código de Ética de 1993; a Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662/93; e as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, aprovada pela ABEPSS.

As diretrizes curriculares²³ foram aprovadas no Fórum Nacional da ABEPSS²⁴ de 1996, cuja participação da categoria consolidou-se no âmbito

²³ A lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 do Ministério da Educação extinguiu o currículo mínimo para os cursos de graduação de nível superior e definiu diretrizes curriculares par as formações acadêmicas de graduação.

²⁴ A mudança do nome para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) ocorreu em 1996, justificada em função da defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação, aliada à necessidade da explicitação da natureza científica da entidade, bem como a urgência da

regional e nacional durante as atividades que antecederam o Fórum, no período de 1991 a 1996. Foram mais de 200 (duzentas) oficinas, 67 (sessenta e sete) unidades acadêmicas filiadas à ABEPSS, 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e 02 (duas) oficinas nacionais.

Tais eventos possibilitaram à categoria repensar a formação profissional dos novos assistentes sociais e construir coletivamente uma proposta curricular conectada aos desejos dos profissionais. Fundamentadas no compromisso com a sociedade, as diretrizes curriculares assumem uma análise de classe a partir da produção e reprodução das relações sociais e orientam o projeto de formação acadêmico-profissional, cuja maturidade ético-política e teórica se estabelece no período citado (ABRAMIDES, 2006). Seus pressupostos são claros quanto ao caráter interventivo da profissão, não podendo as instituições de formação acadêmica deixarem de preparar os discentes para o mundo do trabalho, agora cada vez mais globalizado.

Ao mesmo tempo, estrutura-se de forma tal, a não permitir que haja segmentação, fracionamento e autonomia dos conteúdos disciplinares, valorizando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O movimento era de resistência para não fomentar o fracionamento entre a teoria e a prática, pensando numa formação ético-política pautada com base da teoria social crítica e na tradição marxista comprometida com as lutas emancipatórias da sociedade.

Em 08 de novembro de 1996, as diretrizes foram aprovadas e, no mesmo ano, foi promulgada a Lei Federal nº 9.394/1996 [a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)], expressão da flexibilização da educação brasileira, especialmente a educação superior. Nesse contexto de avanço da agenda neoliberal, enfrentou-se muitos desafios para a implementação da proposta curricular de 1996.

Na perspectiva de adequar o currículo e atender as exigências da LDB, recentemente aprovada, a diretoria da ABEPSS, gestão 1998-2000, buscou antecipar-se às normativas do MEC e discutir uma proposta curricular para o curso de Serviço Social, haja vista que as modificações em curso “significavam uma verdadeira mudança na estrutura do ensino superior, orientada pela perspectiva de desregulamentação neoliberal que assolava os países capitalistas seguidores das normas do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional - FMI” (BOSCHETTI,

2011, p.35). “A proposta de currículo mínimo foi atropelada pelo processo de contrarreforma do ensino superior, preconizado pelos organismos multilaterais” (IAMAMOTO, 2014, p. 616).

Para isso, a diretoria da ABEPSS priorizou o eixo de ação da gestão 1998/2000, com a temática “Política de ensino superior no Brasil: a Regulamentação da LDB e as implicações para o Serviço Social”, que objetivava avaliar as inovações da lei e suas implicações, junto ao projeto ético-político da profissão, fomentando o debate entre as diversas entidades da categoria e suscitando a discussão transversal do tema ‘formação profissional’, por intermédio da promoção de várias oficinas regionais e de um seminário nacional, inclusive envolvendo graduação e pós-graduação.

Em 1999, foi nomeada uma Comissão de especialistas pelo MEC, sob a indicação das escolas de Serviço Social. Os nomes dos professores foram: José Paulo Netto (UFRJ), Ivete Simionato (UFSC) e Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida (UFPB).

Essa Comissão dedicou-se a elaborar diretrizes curriculares, na perspectiva da formação de um profissional com um perfil crítico, capaz de apreender a questão social sob o ponto de vista das dimensões teórico-metodológica, ético-políticas e técnico-operativas. Além de perceber o significado social da profissão, cumprindo suas competências e atribuições profissionais, segundo o propósito da ABEPSS (BOSCHETTI, 2011).

A Comissão apontou para um rigoroso trato da nova lógica curricular articulada em três núcleos que representavam um conjunto de saberes indissociáveis da profissão. São eles: Núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social; Núcleo de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

A nova lógica curricular tinha como intenção precípua possibilitar uma formação profissional de elevada qualidade, viabilizando um projeto, articulado em seus conteúdos, garantindo, assim, uma sistematização coerente da totalidade dos conhecimentos, expressa nos componentes dos três núcleos, e não apenas no conjunto de matérias ou disciplinas. Uma articulação que fomentasse a relação teoria-prática e propusesse a superação da fragmentação do processo ensino-aprendizagem.

Em virtude dessa tessitura, os núcleos de fundamentação eram indissociáveis, dependentes entre si e não subsequentes, expressando todos os

níveis distintos da realidade social. “Do ponto de vista de sua estrutura lógica e como proposta pedagógica, o projeto da formação profissional consolidado nas diretrizes curriculares apresenta longo alcance em assentar o ensino-aprendizagem na dinâmica da vida social e posicionar o profissional na realidade sócio institucional.” (KOIKE, 2009, p.15).

Mesmo articulando todos esses elementos, a proposta original, construída no decurso das várias assembleias com as unidades acadêmicas, alguns representantes da categoria e alguns estudantes, indicava um projeto construído coletivamente.

O documento foi apreciado por uma Comissão relatora, mas não foi aprovado na íntegra pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Ensino Superior (SESu). Também, de acordo com Boschetti (2011), sofreu sensíveis descaracterizações, no que diz respeito à direção social da formação do assistente social.

A Comissão relatora do MEC optou pela adequação das diretrizes curriculares ao Parecer CNE/CES n. 492/2001²⁵. Nele, os conteúdos curriculares foram largamente suprimidos e os aspectos éticos, essenciais para a formação do profissional do serviço social, foram menos valorizados que na primeira proposta. A legislação apontava para um curso que formasse um profissional atuante nas questões sociais, com capacidade de promover o exercício da cidadania.

Uma das condições da formação dos profissionais centrava-se no conteúdo curricular das diretrizes, cujos núcleos de formação já foram abordados acima. Dessa feita, os documentos oficiais colocavam que o Núcleo de Fundamentos Teórico-Methodológico da Vida Social compreendia a conjugação de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para o conhecimento do ser social; o Núcleo de Fundamentação da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira compreendia a caracterização histórica da formação e de desenvolvimentos urbanos e rurais brasileiros, nas diversas regiões e locais; o Núcleo de fundamentos do trabalho compreendia elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho (É nesse núcleo que as diretrizes curriculares tratam o estágio supervisionado como atividade curricular obrigatória que deve se desdobrar, concomitantemente, ao período letivo.).

²⁵Refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Configura-se a inserção do aluno-estagiário no campo sócio ocupacional, sob a supervisão de um assistente social no campo, a partir das orientações traçadas nos planos de estágio pela instituição concedente de estágio e pelas unidades de formação.

Reza que as modificações realizadas influenciaram diretamente na perspectiva da ética enquanto elemento de cunho transversal na formação profissional, bem como excluíram a análise do movimento histórico da sociedade, sob a ótica particularizada do capitalismo e, no seu lugar, incluíram a “utilização dos recursos da informática”. Outros elementos fundamentais também foram suprimidos, como a substituição dos “Princípios da formação profissional” por “Organização do curso”.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social CNE/CES, resolução Nº 15, foram aprovadas em 13 de março de 2002, e permitiram a construção dos projetos pedagógicos dos cursos, de modo que esses fossem flexíveis e simplificados, dando mais liberdade às unidades formadoras na construção dos conteúdos curriculares, desde que respeite o tripé dos núcleos de fundamentos. Vale lembrar que as diretrizes estavam condizentes com as definições do MEC e não expressavam exatamente o desejo da categoria.

Para Cassab (2011) e Werner (2011), essas orientações para projetos pedagógicos flexíveis foram regulamentadas num cenário complexo para educação superior no Brasil, período em que a agenda do dia estava marcada pelo reordenamento estatal, ante ao processo de mercantilização da educação.

O ensino da graduação estava sendo compelido à fragmentação, “medidas como implantação de processos avaliativos do ensino superior e brutal crescimento do setor privado concorrem para o empresariamento da educação, destituindo-a da sua condição de direito social” (CASSAB, 2011, p.43), numa crescente do setor privado da educação, o que poderia vir, no futuro, a criar problemas quanto à elaboração de disciplinas ligadas aos eixos estruturantes das diretrizes da ABEPSS e à sobreposição de conteúdos.

Sobre o aspecto acima discutido e as implicações que poderão ser enfrentadas a partir dos desdobramentos desse processo, ante a profissionalização e a formação dos atuais aprendizes do serviço social, passaremos a discutir sobre essa questão com maior profundidade no próximo capítulo.

4 PANORAMA ATUAL DA EXPANSÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO

“São tempos difíceis para os sonhadores...”

Do filme *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain*

Esse capítulo tem como objetivo fundamental discutir sobre os desafios que o Serviço Social tem enfrentado na área da educação superior nesses tempos cada vez mais mercantilizados, bem como as consequências advindas da expansão desordenada das escolas de Serviço Social no Brasil para o futuro do perfil do profissional, pensada sob a luz da abordagem já vista aqui.

4.1 A reinvenção do Serviço Social sob a égide de tempos insólitos

Nas últimas décadas do século XXI, decorrente das transformações sociais do processo de reestruturação do capital, a educação, em especial o ensino superior, surge como uma estratégia lucrativa de negócio, comercializando importantes serviços e submetendo-os à lógica mercantil, metamorfoseando a vida social em áreas potencialmente rentáveis.

No início dos anos 2000, a aprovação do Protocolo de Bolonha²⁶ impulsionou práticas mercantilistas na área do ensino superior, muito pela adoção das recomendações do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), no que trata a constituição da União Europeia. Esse protocolo foi desencadeado pela “Declaração da Sorbonne/Paris/França (25 de maio de 1998), subscrita por quatro países: França, Alemanha, Itália e Reino Unido, e que consistia em uma declaração de intenção para estabelecer novas diretrizes para o ensino superior na Comunidade Europeia” (BOSCHETTI, 2016, p.15). Consolidou-se pela concepção de um sistema de ensino superior de graus acadêmicos (graduação e pós-graduação) comparáveis e legíveis, que tivesse a sistematização do ensino em ciclos curtos: licenciatura/graduação em três anos, mestrado em dois anos e doutorado, também em três anos; o estabelecimento de um modelo de créditos aplicável em toda União Europeia; a promoção de mobilidade estudantil e docente; cooperação europeia na qualidade do ensino e a adoção comum do processo de avaliação (BOSCHETTI, 2016).

²⁶ Mais informações sobre Protocolo de Bolonha Disponível em < <http://gdoc.uevora.pt/312471>. Acesso em 07/12/2016.

Os países participantes têm a responsabilidade de avaliar e aprovar as reformas. A partir de 2009, o Brasil passou a compor o Fórum Político de Bolonha, junto com outros dezenove países. Posteriormente, com a adesão de novas nações, criou-se o Espaço Europeu de Ensino Superior, que foi lançado oficialmente com a intenção de consolidar o Protocolo de Bolonha.

O Fórum Político de Bolonha propôs-se a materializar mundialmente um sistema educacional superior que atendesse às solicitações da internacionalização da educação.

Sobre esse aspecto, Boschetti (2016) destaca que o tratado poderia ter alavancado pontos positivos, caso tivesse sido adotado uma perspectiva de fortalecer a interlocução entre discentes, docentes e pesquisadores na dimensão da troca de conhecimentos entre os países. Teria sido uma excelente oportunidade de fomentar a produção de mais conhecimentos. Entretanto, orientado por uma concepção liberal, o Protocolo de Bolonha provocou o aligeiramento estrutural do ensino superior, sob o ponto de vista de uma tripla face. A saber, a Face Acadêmica, que, ao invés de dar largas ao conhecimento, motivou o claro ajustamento da formação profissional, o qual foi nivelado por baixo e pautado em currículos acelerados e flexíveis. Também, a Face Econômica teve seus desdobramentos quanto à submissão às recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), que promoveu o empresariamento, a subordinação e a mercantilização do ensino superior²⁷ ao mercado, com a alegação de que a universidade pública apresentava uma estrutura ultrapassada e necessitava ser substituída por um modelo mais atrativo de mercado. Na perspectiva da Face Política-Cultural, o modelo organizativo e estrutural pauta-se em uma nova concepção de universidade, alinhada a padrões pré-estabelecidos, de baixo custo, adaptáveis às exigências do capital, e de sua expansão, e de financiamento autossustentáveis. (BOSCHETTI, 2016).

Essas propostas, trazidas pelo Protocolo de Bolonha, fomentaram a corrosão dos investimentos nas universidades públicas e alimentaram o retrocesso implantado na educação para uma formação profissional crítica de qualidade, comprometida com a transformação social. Esse ordenamento da educação ao capital internacional possibilitou a abertura de novos espaços e o crescimento da

²⁷ Segundo Pereira (2016) mercantilização do ensino superior se refere a um processo de exploração pelo capital como um serviço mercantilizado, isto é, colocado na rota do processo de produção/reprodução do capital, na lógica do valor.

educação, em especial, da educação privada, devido à subordinação da ciência aos fundamentos do mercado. De acordo com as observações de Lima (2013, p.01), “nos países centrais, a aceleração da produção de novos conhecimentos busca garantir a concorrência entre empresas, no Brasil, essa produção ocorre nos marcos da inovação tecnológica, incidindo na educação superior e na ciência”. Isso repercute diretamente na venda de serviços educacionais. Confirma ainda, que a expansão da educação do ensino superior gesta-se no consenso do projeto burguês de educação em tempos de neoliberalismo, impresso pela reconfiguração do ensino superior em educação terciária, noção difundida pelos organismos internacionais, em especial, pelo Banco Mundial, no qual cursos de curta duração, pós-médio ou curso à distância são considerados como educação terciária.

Contribuindo com essa discussão, Fernandes (1975) menciona que a educação superior apresenta-se como um lucrativo espaço de exploração mercantil e do espraiamento do projeto da elite nos dias atuais. Esse traçado proporcionou a ampliação quantitativa das IES's e, também, de determinados cursos, sob o artifício da democratização e acesso à educação superior. Tal premissa, no entanto, configura-se como um embuste, um fetiche da democratização do ensino superior, sob a alegação de uma política inclusiva mínima para as populações mais empobrecidas dos países periféricos, tais como o Brasil, repercutindo positivamente nas estatísticas do governo. (ALBUQUERQUE; PEREIRA, 2016).

No Brasil, isso se deu nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC ao governo do também presidente Luís Inácio Lula da Silva, com a “certificação em larga escala e a massificação da formação profissional” (LIMA, 2013). O Estado teve papel fundamental nesse contexto, especialmente com os constantes ajustes fiscais e as reduções no financiamento da educação pública.

Destarte, é importante ressaltar que a educação superior privada no Brasil não iniciou apenas nos anos de 1990. Também, é importante resgatar que, em particular, as IES's brasileiras confessionais ligadas à Igreja Católica surgiram num contexto de urbanização e industrialização no pós-1930, no qual a Igreja tinha o interesse de apaziguar as tensões, geradas pelo descontentamento da classe trabalhadora com o Estado.

Sobre esse aspecto, Pereira (2016) assevera que, até 1960, a relação entre o Estado e a Igreja se manteve bem estreita, até a instituição religiosa dar um “giro à esquerda”, tomando relativo distanciamento, impulsionado pela emergência da Teologia da Libertação e o Concílio Vaticano II, liderado pelo Papa João XXIII.

Outros fatos históricos também foram protagonistas nesse caso, tais como o Golpe de 1964, o Ato Institucional nº5, a Reforma Universitária e a Reforma do Ensino Profissional. Todos esses acontecimentos facilitaram ainda mais a aproximação das instituições particulares com o Estado, tendo como propósito, ampliar o número de vagas ofertadas no ensino superior sem que houvesse um investimento financeiro considerável.

A expansão significativa do ensino privado superior relacionou-se diretamente com o fortalecimento do padrão capitalista de desenvolvimento apoiado pelo regime militar, cujos investimentos estavam voltados para os setores ligados à acumulação direta de capital, em detrimento das áreas da educação.

Para execução de suas intenções, o Estado utilizou-se do expediente para aumentar o número de vagas privadas, já que, por um lado, aumentava o número de trabalhadores qualificados para aquela nova etapa do capitalismo, expandindo um mercado lucrativo, e, por outro lado, dava respostas políticas à classe média que desejava ascender socialmente por meio de um diploma universitário. Tudo em relativa consonância com o regime militar.

Naquele contexto de agudização do capital, destaca Pereira que os papéis no setor privado da educação foram designados de maneira tal que:

Ao Estado e à Igreja Católica coube a ampliação de vagas, particularmente nas universidades da região Sudeste, para a formação de pessoal altamente especializado voltado para os setores monopolistas da economia e para o aparelho estatal. No restante do país, a Igreja Católica e o empresariado leigo ficaram responsáveis pela ampliação de vagas no ensino superior na rede privada, majoritariamente em instituições isoladas, e com oferta de cursos relativamente baratos, que demandavam poucos investimentos por parte da instituição de ensino, como os da área de Ciências Humanas. O significado da existência de tais cursos passava pela obtenção do consenso das camadas médias, pelo alastramento da ideologia da eficiência e da neutralidade científica e pela formação de quadros para o setor terciário e setores tradicionais da economia (2016, p. 33).

Em tempos de expansão da educação superior, a estratégia usada para sua plenificação foi a ampliação do setor privado, por meio do empresariamento da educação que, além de possibilitar o aumento do número de IES e do financiamento público indireto para o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) ²⁸ e o

²⁸ Durante o governo FHC foram introduzidas várias medidas de reestruturação para a educação superior e para as universidades públicas, entre as quais vale destacar a Lei nº 10.260/2001, “que dispôs sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) e que possibilitou, indiretamente, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas” (FERREIRA, 2012, p. 460).

Programa Universidade para Todos (ProUni)²⁹, também revela-se no produtivismo³⁰ que atinge a política de pesquisa e pós-graduação, bem como com uma espécie de privatização interna das IES públicas, por intermédio da oferta dos cursos pagos, especialmente dos de pós-graduação *lato senso*.

Ainda sobre esse aspecto, Pinto (2013) corrobora que o empresariamento da educação traz desdobramentos importantes à medida que a coisa pública passou a ser tratada como um serviço prestado. Dessa forma, é possível identificar uma diferenciação entre os docentes, diferindo os que pesquisam dos que ensinam, legitimada pelos parâmetros dos órgãos de fomento e da gestão empresarial. Outro elemento relevante, diz respeito à precarização do trabalho docente, por meio de medidas, como o aumento de carga horária e do número de alunos, bem como a remuneração salarial atrelada à produtividade definida por medidas externas.

No que tange a chamada “certificação em larga escala”, Lima (2013) identifica que caracterizou-se pela efetivação do ensino à distância (EAD)³¹ e pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)³², que, por sua vez reconfigurou o papel social das universidades públicas, em especial, no governo Lula. Essa ampliação da concepção de uma universidade neoprofissional e competitiva, realizada entre 2003/2010, intensificou o trabalho docente e oportunizou a massificação da formação profissional, principalmente nas

²⁹ Ao longo do governo Lula (2003-2010), é criado todo um arcabouço jurídico, com medidas provisórias (MP), projetos de lei, leis, decretos e portarias que reconfiguram a política de educação superior, como, por exemplo, a MP nº. 213, de 10/9/2004, e posteriormente, a Lei nº. 11.096/2005, que institui o Programa Universidade para Todos (ProUni) e trata da ampliação da isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior (LIMA, 2013).

³⁰ De acordo com Lima (2013), a lógica do produtivismo se expressa no fato de que a avaliação de pós-graduação e pesquisa é estabelecida a partir de fora da universidade, pelos órgãos de fomento à produção científica, como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e fundações estaduais de apoio à pesquisa, incidindo nos objetos de estudo e pesquisa, na organização e realização da produção do conhecimento e no financiamento da educação superior, ferindo a autonomia das universidades. Difunde-se, assim, uma cultura da produtividade e do desempenho, que culmina na privatização dos meios de produção do trabalho docente (livros, laboratórios, computadores, equipamentos etc.).

³¹ Os Decretos nº 5.800/2006 e nº 5.622/2005 tratam da regulamentação do EAD e da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), consórcio de instituições para oferta de cursos à distância (LIMA, 2013).

³² Criado pelo Decreto Presidencial nº 6069/2007, com o objetivo de aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e aumentar o número de estudantes por professor em sala de aula da graduação; diversificar as modalidades de curso de graduação através da flexibilização dos currículos, da EAD e da criação dos cursos de curta duração; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino, tudo em cinco anos (LIMA, 2013).

universidades públicas federais. Tudo isso em detrimento da articulação entre ensino, pesquisa e produção crítica do conhecimento.

O MEC, por intermédio do Relatório Técnico do Censo de 2002, no fim do governo FHC, mostrou que, no Brasil, existiam 1.142 IES particulares e 195 públicas. Em 2008, no governo Lula, esse número passou para 236 IES, entre federais, estaduais e municipais, e 2.016 instituições privadas de ensino superior. Nesse período, ao utilizar os pressupostos do Banco Mundial para os países de periferia do capitalismo, a educação pública, enquanto direito social, viu-se num processo de fragmentação de ensino, aligeirando a formação profissional e apresentando à população essas ações, como a democratização do acesso à educação para os mais vulnerabilizados. Sobre esse aspecto, Pinto (2013) chama atenção para o fato de que está em curso um desmonte da educação pública, o que pode vir a redefinir o papel da universidade brasileira.

Tomando por base o universo acadêmico, em especial, o do Serviço Social, percebemos que está cada vez mais desafiador contribuir com a formação de profissionais pautados na discussão teórico-crítica, cujo discurso seja propositivo e embasado nas dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas, técnico-operativas, tendo em vista a ideia da “democratização do acesso à educação”, midiaticamente divulgada pela lógica do mercado.

Dessa feita, temos um crescente número de discentes, cujos seleção e ingresso nas IES's é promovido pelo critério mercantil, mesmo que, para arcar com os custos dessa formação, paguem o alto preço do endividamento. Acrescentemos a isso, alunos (as) egressos da escola pública ou privada, que carregam consigo inúmeras dificuldades de aprendizagem e podem vir a comprometer a qualidade do desenvolvimento no curso e, conseqüentemente, a futura prestação de serviços à população. Especificamente, no caso do Serviço Social, há o risco de ter o retorno às antigas bases tradicionais e confessionais do curso, antes referendadas no assistencialismo e caridade, expressas na lógica da ajuda, excluindo todo o processo ético-político que se gestou ao longo dos tempos; e pautadas no aligeiramento do processo de formação desses estudantes, cujo amadurecimento passa a larga dos aspectos teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas necessários para se exercer a profissão.

Dentro da perspectiva do atual contexto socioeconômico, percebemos que muitos desses atores depositam na qualificação acadêmica e na formação profissional a oportunidade de ascensão social. Sobre esse aspecto, Antunes (2000)

ressalta que muitas dessas pessoas são advindas do que ele chama de “classe-que-vive-do-trabalho”, na qual o trabalho apresenta uma nova morfologia, sendo o elemento mais visível a sua multifacetagem, no qual coexistem a precarização e a qualificação, a instabilidade e o desemprego. Esse discente aparece como o estudante trabalhador, que, de maneira geral, é provedor dos seus próprios estudos e, muitas vezes, da sua própria família e não percebe que seu esforço oportuniza subliminarmente a criação de um excedente de mão-de-obra propensa, por vezes, a render-se ao capital por salários aviltantes.

Diante de um cenário bem peculiar que estamos enfrentando, a suposição de Pereira (2012) é que o perfil do profissional de Serviço Social, em breves tempos, poderá modificar-se daquele construído há trinta anos, após o Congresso da Virada³³, o qual convencionou-se chamar de profissional comprometido com o projeto ético-político.

É importante destacar que essa alteração é diametralmente ligada ao novo modelo de trabalhador, que corresponde ao que a presente etapa de acumulação do capital exige: um profissional adaptável, competitivo, executor de tarefas, ideologicamente conectado ao trabalho, de maneira que os indivíduos se particularizam nas ações e disputam entre si, não se reconhecendo coletivamente. Nesse tocante, Pinto corrobora. Destacando que:

O tipo de trabalho necessário é organizado a partir de um modelo que abandona a produção em série e massa, apoiando-se na divisão de tarefas especializadas com controle de gerenciamento. O processo de trabalho tem sua organização a partir de um novo padrão produtivo, que combina alto desenvolvimento tecnológico e desconcentração da produção (terceirização), gerando acumulação flexível [...]. Esse processo, além de intensificar, desorganizar e desqualificar o trabalho lapida a exploração na medida em que se constituem formas de apropriação da mais-valia, associando, no novo modelo de gestão da força de trabalho, métodos arcaicos e modernos de explorar, com redução salarial, supressão de garantias e alta rotatividade. (PINTO, 2016, p.58).

Já não fossem as mudanças no mundo do trabalho um grande desafio a ser enfrentado, agrega-se a tudo isso a subtração dos direitos sociais, na tentativa de transformá-los em mercadorias e constituí-los lócus do capital, com o repasse do fundo público para o empresariamento da educação.

Partindo dessa premissa, a pesquisa, realizada pelo Conselho Federal de Serviço Social/ Universidade Federal de Alagoas - CFESS/UFAL (2005) sobre o perfil profissional, aponta que as alterações ocorridas no mundo do trabalho

levantam elementos que identificam o agravamento na precarização do trabalho do assistente social nos últimos tempos, haja vista a exigência por um novo trabalhador “tarefeiro”, desprotegido pelos direitos sociais e marcado pela precarização dos contratos de trabalho, pelos atrasos salariais, pela insistente ausência de condições de realização de suas funções, pela expansão da privatização e pelo novo modelo de intervenção do Estado de cunho neoliberal, centrado na não intervenção das leis de mercado e redução de serviços públicos essenciais.

Esse novo perfil de profissional para o mercado trata de ser polivalente e conhecedor apenas dos procedimentos técnico-operativos. Entretanto, devido sua formação aligeirada e minimalista, finda por canalizar suas atividades como um mero “executor de políticas”, prescindindo do papel crítico exigido pelas dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas, referendando as bases confessionais do serviço social.

Moraes (2016) ressalta que os profissionais que não tiveram presentes em sua formação a pesquisa, o ensino e a extensão sentiram mais dificuldades de acompanhar o ensino superior, adentrando no mercado de trabalho sem tanta segurança teórica para dar retorno aos usuários do serviço social.

Outrossim, essa concepção tem dado outro feitiço à profissão, no que tange seu perfil, diminuindo a distância de classe entre profissionais e usuários, e proporcionando mudanças, nem sempre positivas, na totalidade cultural dos estudantes. Nesses casos, por um lado, representa as nesgas abertas na tentativa hercúlea de formar profissionais preparados e capazes de realizar uma leitura crítica da realidade, com conhecimentos generalizados e discurso qualificado. Por outro lado, pode representar a aproximação concreta com a demanda e as questões sociais, e ser uma condição *sui generis* que favorece o contato empírico-vivencial com as diversas expressões da questão social.

Pautado, então, nessa concepção, concordamos com as argumentações de Pereira (2012), que, ao seu modo, prevê em breves tempos uma reconfiguração do perfil profissional do assistente social, distinto daquele que foi traçado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, em 1996, e que era a materialização do projeto ético-político da profissão. Nesse novo caminho, sérias implicações são sinalizadas para o exercício profissional, como a ameaça a um arcabouço teórico crítico, necessário a um profissional capaz de fazer uma leitura crítica da realidade para uma intervenção eficaz, bem como com a direção social da profissão.

4.2 Resgatando o projeto ético-político do Serviço Social

A partir do final da década de 1970, o Serviço Social viu-se comprometido com os ideais da classe trabalhadora, deflagrados muito pelos princípios do Movimento de Reconceituação, que espalhou-se nos países da América latina, acrescido do processo de redemocratização brasileiro, que formou um “chão histórico para a transição para um Serviço Social renovado, através de um processo de ruptura teórica, política (inicialmente mais político-ideológica do que teórico-filosófica) com os quadrantes do tradicionalismo que imperavam entre nós” (REIS, 2015, p.03).

Demarcado pelo III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais-CBAS, em 1979, mais conhecido como o “Congresso da Virada” e já mencionado, deu-se início, por uma vanguarda profissional, o que denominou-se chamar de projeto ético-político. Nas décadas que sucederam-se, ele foi avançando e consolidando-se no interior da categoria, e, é bem verdade, que, diante das ofensivas das políticas neoliberais, essas ameaças repercutiram fortemente no seio da profissão e provocaram um tensionamento neoconservador frente a uma parcela de profissionais.

Diante desse contexto, concordamos com Reis, no que diz aos projetos de uma determinada sociedade, pois tratam de uma:

Projeção coletiva que envolve sujeitos individuais e coletivos em torno de uma determinada valoração ética que está intimamente vinculada a determinados projetos societários presentes na sociedade que se relacionam com os diversos projetos coletivos (profissionais ou não) em disputa na mesma sociedade (2015, p.01)

Nesse sentido, o projeto profissional dos assistentes sociais coaduna com um projeto societário, posicionando-se ante a uma ou outra direção. Em linhas gerais, os projetos societários podem ser transformadores ou conservadores da ordem da sociedade. Dessa forma, o projeto profissional do serviço social articula-se à transformação social, muito pela atuação política e interventiva do profissional, que acaba por imprimir uma direção social às suas ações cotidianas. Sobre essa questão, Neto assevera que:

Os projetos profissionais apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos e,

institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, públicas e privadas (entre estes, também e destacadamente com o Estado, ao qual coube historicamente, o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais) (1999, p.95).

O projeto ético-político pode ser consubstanciado nas atitudes individuais dos profissionais e na ação interventiva pontual. Entretanto, sua materialização dá-se efetivamente por meio de três dimensões que dialogam entre si. Para Reis (2015), a “dimensão da produção de conhecimentos no interior do Serviço Social” tem identidade com a teoria-crítica do pensamento social, portanto, não coaduna com tendências conservadoras, posto que estejam vinculadas a um horizonte histórico de manutenção da ordem vigente.

A “dimensão político-organizativa da categoria” apresenta-se por intermédio das deliberações das entidades representativas da profissão, expressivamente pelo conjunto pelo (a): Conselho Federal do Serviço Social/Conselho Regional do Serviço Social - CFESS/CRESS, Associação Brasileira de Ensino Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS e Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social – ENESSO, haja vista que, nos fóruns consultivos e deliberativos dessas entidades, se apresentam tracejados do projeto ético-político.

Outrossim, “a dimensão jurídico-política da profissão” envolve o conjunto de leis e resoluções utilizadas no âmbito do serviço social, que, por sua vez, se desdobra em duas esferas, articuladas consigo mesmas. No primeiro caso, as normativas legais da categoria, tais como o Código de Ética Profissional, a Lei de Regulamentação da Profissão e as Diretrizes Curriculares para a área do Serviço Social do MEC; bases centrais da discussão. Já no segundo caso, o conjunto de leis advindas da Constituição Federal de 1988.

Ainda sobre um dos pilares do projeto ético-político profissional, as diretrizes curriculares “ao serem homologadas em 04/07/2001 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), sofreu forte descaracterização tanto na sua direção social, quanto na base dos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho profissional” (IAMAMOTO, 2012, p. 43), comprometendo o texto original proposto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que, por sua vez, havia sido discutido amplamente com as unidades de ensino e as entidades representativas da categoria.

No item que tratava sobre o perfil do bacharel em Serviço Social, por exemplo, onde tinha escrito o texto “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”, foi substituído pelo texto “utilização dos recursos da informática”, descaracterizando completamente o perfil profissional e retirando, à revelia da categoria, um item que é fundamental.

De acordo com a autora, as modificações no texto significavam, efetivamente, a impossibilidade de garantir uma homogeneidade no conteúdo básico da formação profissional no país, e o conteúdo passou a ficar submetido à livre iniciativa das instituições, desde que preservado os Núcleos de Fundamentação da Organização Curricular³³, o que expressa uma flexibilização acadêmico-formativa condizente com a mercantilização do ensino superior.

É importante ressaltar que os elementos citados são potencializadores de grandes desafios para a efetivação do projeto ético-político da categoria, e aparecem como uma “ameaça ‘neoconservadora’, que reatualiza dilemas históricos do Serviço Social, tais como o tecnicismo, voluntarismo/assistencialismo e o pragmatismo”. (ALBUQUERQUE; PEREIRA, 2016, p.60).

Frente a tantos desafios contemporâneos que contrapõem-se às conquistas já obtidas, um que nos chama atenção é o crescimento vertiginoso do EAD no Brasil, em especial, a adesão de tantos estudantes, no que se refere ao curso de Serviço Social nessa modalidade de ensino.

A expansão de cursos de EAD no Brasil, de forma geral, e no serviço social particularmente, relaciona-se com o setor do grande capital privado, com as crescentes fusões e com o investimento do capital no mercado educacional, que foi incentivado pelo Estado, por meio de uma legislação estimuladora desse crescimento.

As evidentes vulnerabilidades educacionais trazidas do ensino básico, em sua grande parte fragilizado, se apresentam como realidade do perfil do aluno do ensino superior privado brasileiro. Seu contorno tem se caracterizado pelo recorte de gênero, ou seja, constitui-se majoritariamente de mulheres trabalhadoras,

³³São três os Núcleos de Fundamentação da Organização Curricular: Núcleos de Fundamentos do Trabalho Profissional; Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social e Núcleo de Formação Sócio Histórica da Sociedade Brasileira. O curso deverá ter 3.000 horas (alteradas pelo parecer 462/82 do Conselho Federal de Educação-CNE, Câmara de Educação Superior - CES/Ministério da Educação-MEC, de nº 2/2007) com duração média de 04 anos, no mínimo de sete semestres, sendo o tempo máximo de integralização de até 50% sobre a duração do mesmo em cada IES (ABEPSS, 1996).

que buscam qualificação nas modalidades presenciais e no EAD, em geral, em idade tardia. Tais elementos revelam grande desigualdade social e histórica, acrescido à condição na vida familiar, decorrentes das relações de gênero. (PEREIRA, 2016)

Nessa perspectiva, a expansão do ensino superior com foco no EAD e nas suas características, de grandes conglomerados educacionais, constitui um desafio quanto à manutenção e consolidação de uma formação crítica e de qualidade, em especial, quando há uma significativa parcela desses profissionais que, efetivamente, não exercerá a função de assistente social³⁴, retroalimentando a usura do capital mercantilista da educação.

Sendo assim, o Quadro 5 traz um espelho do cenário da educação superior no Estado do Ceará, em que as Instituições de Ensino Superior (IES's) públicas têm perdido na corrida pela expansão, tendo como ator principal as IES's privadas, sejam elas presenciais ou à distância.

QUADRO 5- DEMONSTRATIVO DAS UNIVERSIDADES E FACULDADES PÚBLICAS E PRIVADAS QUE OFERECEM O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NAS MODALIDADES PRESENCIAIS E DE ENSINO À DISTÂNCIA NO CEARÁ

MODALIDADE	INSTITUIÇÃO	TOTAL
Presenciais	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	02
Públicas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	

³⁴ De acordo com Pereira (2016) ainda não foi realizada nenhuma pesquisa na área do Serviço Social que demonstre se após o recebimento do diploma, o assistente social realmente efetivou seu exercício profissional, mas pesquisa realizada em outra área (CAGED) apontou que o acesso ao diploma do ensino superior, não assegura a ocupação no mercado de trabalho na área de estudo, podendo ocupar posto de nível médio.

Presenciais Privadas	Faculdade Cearense (FAC) Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (FLS) Faculdade de Fortaleza (FAFOR) Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ) Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza (FAMETRO) Faculdade Princesa do Oeste (FPO) Faculdade de Tecnologia do Nordeste (FATENE) Faculdade Terra Nordeste (FATENE) Faculdade Vale do Salgado (FVS) Centro Universitário INTA (UNINTA) Faculdade Teológica e Filosófica (RATIO) Faculdade Ateneu (FATE) Faculdade Tecnológica Ateneu (FATE) Cisne-Faculdade de Quixadá (CFQ) Faculdade Alencarina de Sobral (FAL) Faculdade Kúrios (FAK) Faculdade do Maciço do Baturité (FMB) Faculdade Evolução do Vale do Acaraú (FAEVA) Faculdade de Educacional Fortaleza-EDUFOR Faculdade UNINASSAU Fortaleza Faculdade Padre Dourado Fortaleza (FACPED) Faculdade Rodolfo Teófilo Faculdade Uninabuco	23
Cursos à Distância	Centro Universitário de Ribeirão Preto (ESTÁCIO RIBEIRÃO PRÉ) Centro Universitário de Santa Catarina (ESTÁCIO SANTA CATARINA) Centro Universitário Internacional (UNINTER) Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI) Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE) Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN) Universidade Anhanguera (UNIDERP) Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) Universidade Estácio de Sá (UNESA) Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) Universidade Paulista (UNIP) Universidade Pitágoras (UNOPAR) Universidade Salvador (UNIFACS) Universidade Estácio de Sá (UNESA) Universidade Metropolitana dos Santos (UNIMES) Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) Faculdade Dom Pedro II (FPD II) Centro Universitário INTA (UNINTA)	19
TOTAL GERAL		44

Fonte: Ministério da Educação/e-Mec (atualizado em 10/03/2018)

No que diz respeito à seara do Serviço Social em 2018, dados do MEC afirmam que, no Ceará, existem vinte e três (23) instituições de ensino superior na modalidade presencial, sendo duas (02) públicas e dezenove (19) instituições que oferecem curso de Serviço Social à distância, conforme aponta o Quadro 5 apresentado acima.

É importante destacar que a “descoberta” do curso de Serviço Social pelas instituições de ensino superior, como nicho de valorização, está intimamente

relacionada a uma demanda de mercado de trabalho, à medida que isso traduz o confronto entre as expressões da questão social pelo Estado e a classe trabalhadora.

Esse crescimento do qual vem-se falando é constatado pelos crescentes números apresentados no Relatório Técnico do Censo da Educação Superior do ano de 2013. Tal relatório aponta que, do total das IES, 87,4% são privadas e 12,6% são instituições públicas, no qual é possível perceber que, para cada instituição pública, existem, aproximadamente, sete instituições privadas.

O censo de 2013, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelou que, do total de 2.742.950 ingressos nos cursos de graduação, 81,2% estavam em cursos presenciais e 18,8% em cursos à distância. Na modalidade presencial do período, que compreende 2010 a 2013, o crescimento tem sido anual e, na modalidade à distância, o crescimento no período foi de 35,5%.

No que tange a expansão das instituições de ensino superior, como demonstra o Quadro 6, realizado entre o decurso de 2016-2018, constatamos que houve um significativo aumento das IES's que ofertam cursos de Serviço Social no setor privado presencial e à distância, em detrimento das instituições de ensino superior público, tendo em vista o sucateamento dessas e o pouco investimento dos governos na área da educação, nesse período. Essa “descoberta” tardia e sua consequente expansão desordenada é facilmente comprovável, se analisarmos o período de tempo em que a presente tese foi construída.

QUADRO 6-EXPANSÃO DAS IES QUE OFERTAM CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NO CEARÁ POR MODALIDADE 2016 a 2018

MODALIDADES	2016	2017	2018	PERCENTUAL DE EXPANSÃO
IES PÚBLICAS	02	02	02	0%
IES PRIVADAS PRESENCIAIS	17	21	23	35,2%
IES EAD	14	15	19 ³⁵	35,7%
TOTAL DE IES	33	38	44	33,3%

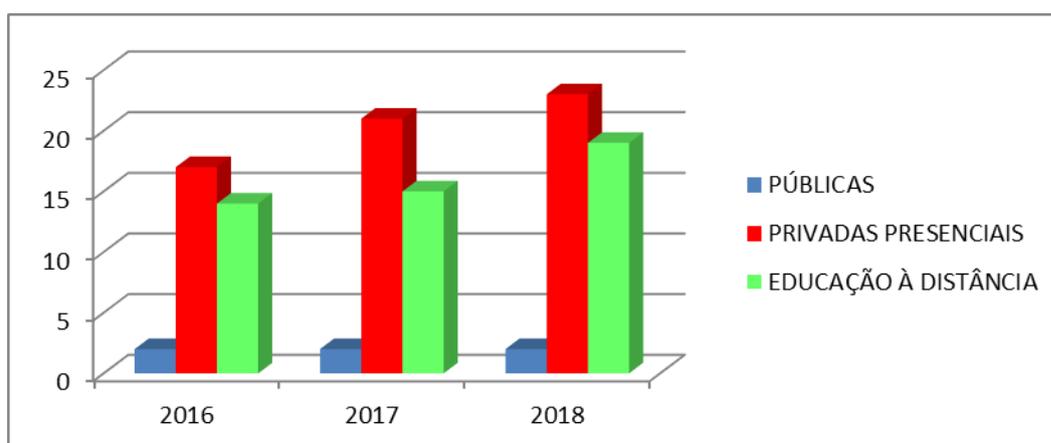
Fonte: Ministério da Educação/e-Mec, 2018 (consolidado dos dados realizado pela autora)

³⁵ Vale ressaltar que cada IES's à distância se desdobra em inúmeros Pólos de ensino, tanto na capital como no interior do Estado. De acordo com a entrevista realizada em 25/10/2016 com o Conselheiro CRESS/3ª Região-Membro da COFI são mais de 40 (quarenta) Pólos no Ceará formando assistentes sociais.

Esse comportamento reforça o empresariamento da educação, possibilitando que a mesma seja tratada como mercadoria e como elemento de alta lucratividade aos donos do capital, ao mesmo tempo em que intensifica a preocupação em torno da formação dos profissionais que serão diplomados por instituições de baixa qualidade e/ou que não reconhecem as Diretrizes Curriculares da ABEPSS e o projeto ético-político profissional.

Complementarmente, o Gráfico 1 vem corroborar com os dados já apresentados, tendo em vista que nos apresenta um comparativo entre as instituições privadas presenciais, privadas à distância e públicas, que ofertam curso de serviço social no decurso entre 2016-2018.

GRÁFICO 1: ACOMPANHAMENTO COMPARATIVO DA EXPANSÃO DAS IES QUE OFERTAM CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NO CEARÁ POR MODALIDADE - 2016 a 2018



Fonte: Ministério da Educação/e-Mec, 2018 (consolidado dos dados realizado pela autora)

O Gráfico 1, certamente, traz dados significativos, que nos diz muito sobre os rumos da educação superior no Ceará, em termos de curso de Serviço Social. Um deles é que a flexibilização das condições de financiamento foi uma mola propulsora para a expansão do FIES, que, por sua vez, possibilitou intenso espaço de trabalho para captação de discentes para as escolas privadas, tanto presenciais, quanto à distância, dando, às mesmas, condições de crescimento.

O esquema também nos fala que as escolas de serviço social públicas não tiveram avanços no Ceará, “desde os anos de 1970, principalmente, por conta

de que a União e os Estados não expandiram os seus sistemas de ensino superior na proporção necessária ao atendimento da demanda.” (TONEGUTTI, 2017, p. 127)

Em outras palavras, a proliferação desorganizada das IES's proporcionou um aumento caótico de profissionais com qualificação duvidosa no mercado de trabalho. E, também, poderá vir a causar um retorno às bases confessionais da profissão na preparação para a gestão e controle dos pobres, estratégia já utilizada com êxito em outros tempos, na perspectiva de preparar e requisitar profissionais acríticos para realização de ações dessa natureza. Ainda sobre essa realidade, Albuquerque e Pereira apontam que:

Dessa forma, observamos nos últimos anos uma intensa expansão de cursos nestas áreas [...], e que, na maioria das vezes, não oferece as condições para desenvolver atividades de pesquisa e extensão, com ensino precário, aligeirado e modular. (2016, p.32).

Nesse ritmo frenético de ampliação de vagas e de conseqüente despejo de profissionais no mercado de trabalho, considerando sua dinâmica, Behring (2015) analisa que em, mais ou menos, dez anos, o quantitativo de assistentes sociais poderá dobrar, mesmo considerando que nem todos os matriculados concluem o curso e registrem-se no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS).

Considerando a narrativa do Conselheiro da CRESS e Membro da COFI, a previsão da autora se concretizará muito mais rápido que o prazo estipulado por ela mesma.

Em 2012 eu tava no ENPESS, em Juiz de Fora, e a ABEPSS nega muito com esses dados, então... (pausa); naquele ano, eu lembro que a Marilda (**Iamamoto**), na fala dela, já disse que o número de estudantes em processo de graduação era superior ao número de profissionais. À época nós éramos 121.000 profissionais e estudantes quase 150.000 mil, tá?! Hoje nós somos; eu não sei dizer quantos estudantes em processo de graduação, mas somos 170.000 profissionais. Quase aumentamos 50% em quatro anos, agente é o maior exército de assistente sociais do mundo, agente só perde pro EUA. E na proporção que agente tá crescendo, se continuar... O EUA crescem em P.A. (**progressão aritmética**), agente cresce em P.G. (**progressão geométrica**), entendeu? É como se fosse isso! Agente só perde pro EUA.” (Conselheiro CRESS/3ª Região-Membro da COFI, 2017). (Grifo nosso).

O que nos chama atenção, além dos elevados números apresentados, é a “produção” de profissionais em massa, algo que deve ser problematizado e discutido, e que, nem sempre, proporciona tempo suficiente para consolidar conteúdos importantes para uma graduação. Além do que, a qualidade do ensino

oferecido também nem sempre garante, efetivamente, as exigências das Diretrizes Curriculares do curso.

Ainda de acordo com as considerações de Behring (2015), tanto os cursos privados de baixa qualidade, quanto os de modalidade EAD, apesar dos esforços dos discentes e do compromisso dos docentes, em função de ausência de pesquisa e extensão, do grande número de alunos nas turmas e estágios sem supervisão direta; não conseguem capacitar profissionais com perfil crítico, capazes de discutir questões sociais com profundidade e de trabalhar a erradicação da pobreza. Muito pelo contrário. Caminham na construção da gestão da miséria, longe do compromisso com projeto ético-político da profissão.

Para além das modalidades de curso de Serviço Social, presencial e à distância, mais fortemente nessa gestão da entidade, foi detectado pelo CRESS/3ª Região, uma variante do curso funcionando ilegalmente: os chamados “institutos”. De acordo com o nosso entrevistado, sua atuação era muito expressiva no interior do Estado, onde era menos percebida pelos órgãos de fiscalização da profissão.

Esses institutos faziam a captação dos alunos por intermédio da oferta de curso de serviço social na modalidade de extensão universitária, e, ao fim do curso, emitiam diploma de graduação em cumplicidade com UFA's parceiras, por meio da transferência dos alunos e do aproveitamento das disciplinas cursadas.

A irregularidade estava explicitada na terceirização do serviço educacional de grau superior, concedida pelo ministério. Já que:

[...] o MEC diz que isso é uma terceirização, que os atos do MEC são personalíssimos. Você não pode delegar, *a priori*, a um terceiro o que foi delegado a você pelo MEC. Então, você é que tá autorizado, naquelas condições e principalmente pela incompatibilidade entre os níveis de extensão universitária e graduação [...] a extensão não tá no mesmo nível da graduação, eles pegavam esse curso e depois, vamos supor, faziam um curso e [...] depois a Ufa criava o histórico desse estudante e emitia o diploma. (Conselheiro do CRESS e Membro da COFI, 2017).

Eles ofereciam mensalidades muito abaixo do mercado e compatíveis com a realidade da população de baixa renda do interior do Ceará, fazendo, inclusive, os alunos (as) migrarem do ensino EAD para esses tipos de curso. Evidentemente, a precarização, o aligeiramento e o ensino nessas condições tendiam a ser ainda mais degradantes, formando profissionais com o mínimo de preparo, sob o ponto de vista do mercado de trabalho e da ética. Nem todos os

institutos foram detectados e fechados, mas aqueles que o CRESS identificou foram acionados para que fossem tomadas as medidas cabíveis.

No entender do Conselheiro do CRESS e Membro da COFI:

É como se tivessem dois Serviços Sociais. Eu tenho um serviço social que vai na direção crítica do projeto profissional do agente hegemônico, e tem o serviço social que tá sob a ordem do capital. Ele é formado prá isso. Essas formações sem um debate crítico, sem nenhum acesso, simplesmente formou o profissional, botou lá no mercado de trabalho e pronto. Imagina! (Conselheiro do CRESS e Membro da COFI, 2017).

Ainda existe um aspecto que há de levar-se em consideração: os profissionais que, fortuitamente, finalizaram suas graduações e, de alguma forma, estão no exercício da sua profissão, terão a possibilidade de exercer tanto a docência, quanto a supervisão de campo, fomentando, assim, as vulnerabilidades preexistentes do seu processo formativo, que gravita em círculos, alimentando uma órbita viciada.

Na tentativa da superação dessa situação é improvável não haver tensionamento expresso entre a lógica do capital e o processo formativo. Desse modo, a proposição de suplantação trata da articulação entre os movimentos sociais ligados à educação e às entidades representativas da categoria e dos discentes, para exercer resistência e fortalecer a organização.

Há de se considerar que, para fazer qualquer análise e não arriscar cair nas malhas da precipitação, é fundamental realizar uma avaliação mais apurada sobre a temática, a fim de melhor discutirmos sobre a questão. Para isso, no próximo capítulo, trataremos de apresentar as narrativas dos indivíduos à luz das teorias, nos aproximando das suas vivências.

5 A HÍBRIDA RELAÇÃO ENTRE A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM.

“Estágio
 Falta-me desvendar a quietude
 Preciso também domar a ansiedade
 Necessito esperar
 Careço ainda pacificar
 Abrindo o coração, sobretudo.
 Meu espírito agindo em meu pensar
 Ainda falta-me aprender quase tudo;
 Se tudo eu precisar.
 Devo então nesse estudo me aprofundar.”

Brenon Salvador

Nesse capítulo, trataremos de analisar a supervisão, o estágio supervisionado em serviço social e sua íntima relação com a formação profissional dos discentes. Trataremos, também, da repercussão do conjunto desse processo no exercício profissional dos futuros assistentes sociais, tomando por base o aspecto sócio histórico e a conexão com as vivências dos sujeitos da pesquisa. Partindo dessa perspectiva, realizaremos uma discussão com os sujeitos da pesquisa à luz dos conceitos aqui já abordados e das suas narrativas. Para melhor compreensão, subdividimos o capítulo em “5.1 Sobre o processo de plantar e colher: o estágio como momento de troca de saberes.” e em “5.2 Sob os ditames do estágio e da formação.”.

5.1 Sobre o processo de plantar e colher: o estágio como momento de troca de saberes

O estágio supervisionado é momento fundamental de aprendizado do discente, no qual a teoria e a prática se complementam, e, essencialmente, fortalecem seus vínculos, estabelecendo uma relação com suas bases profissionais. Concordamos com Pimenta (2006, p.06) quando afirma que “o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental.”.

Ainda nessa perspectiva, entendendo não só que o “estágio constitui uma realidade complexa, determinada por múltiplas variáveis” (ZABALZA, 2014, p.40), mas também que se dá “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.” (PIMENTA, 2006, p.06).

A lei 11.788/88 dispõe sobre o estágio dos estudantes de forma geral, entendendo o estágio como um ato educativo, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando um trabalho produtivo para os alunos. Essa lei trouxe muitos avanços, entretanto, para o serviço social, foi necessária a regulamentação do conselho de classe, haja vista as especificidades do seu trabalho.

O estágio supervisionado como momento de formação profissional revela-se como uma questão central para o Serviço Social, tendo em vista sua importância no processo ensino-aprendizagem dos futuros assistentes sociais, bem como sua relação com o mundo do trabalho.

Consideramos o estágio como componente fundamental do projeto pedagógico do curso de serviço social, dada sua vinculação com a educação formal, com a supervisão e com a prática vivencial. Dessa forma, é compreensível que entendamos essa etapa como um momento significativo da formação profissional.

Essa fase apresenta expressiva contribuição para despertar no estagiário o significado social da profissão, tanto quanto a construção da sua identidade coletiva. Entretanto, para discutirmos esses elementos e fazermos uma reflexão consciente sobre o estágio supervisionado, propomos, inicialmente, trazer à tona a educação como um processo histórico, pois a entendemos como um processo dinâmico e, por isso mesmo, mutável, intrinsecamente ligada à gênese dessa discussão.

A História nos conta que sempre houve um longo e expressivo hiato entre o que nos era dito e o que de fato se estabeleceu, entre a legalidade e a realidade. No campo da educação, também fez-se refletir essa máxima, tendo em vista os diversos dispositivos legais não cumpridos, “as leis são feitas, mas não se providenciam recursos para que sejam cumpridas” (PILETTI, 2002, p.22). Daí estarmos às voltas com várias expressões da questão social, problemas seculares que enfrentamos como o analfabetismo, as mínimas condições de ensino eficiente, a repetência, a evasão, dentre outros.

Durante muito tempo, a educação esteve a serviço das elites, na busca da sujeição e dominação da coletividade. Nos diferentes períodos históricos, ela cumpriu seu papel na tentativa de amainar as transformações políticas, sociais e culturais ocorridas no âmbito do desenvolvimento da sociedade, a princípio com arrefecimento da cultura indígena e em seguida com os diversos processos de dependência do povo brasileiro (PILETTI, 2002).

Entretanto, no Brasil, a dinamicidade das relações sociais trouxe, em si, as mudanças necessárias para produzir transformações no campo educacional, forjadas na Revolução de 1930. Desse feito, a trajetória, antes traçada, tomou outro curso.

A sociedade estava em plena ebulição. Aconteceram muitos protestos e “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”³⁶, nesse período, defendeu novas ideias, no que diz respeito à educação, para que a mesma se tornasse pública, obrigatória e leiga, que tivesse características regionais e atrativas aos alunos, na qual os professores pudessem ter formação universitária e que esses elementos fossem instrumentos de reconstrução da nação (PILETTE, 2002).

Foi nesse mesmo período que os Estatutos das Universidades Brasileiras foram promulgados (1934), mais ou menos na época em que a primeira Escola de Serviço Social surge no Estado de São Paulo (1936), fruto dos esforços desenvolvidos por grupos da igreja católica e do apoio da sua hierarquia. Logo em seguida, surgiu, no Rio de Janeiro, a segunda escola e, uma década mais tarde, seria em número de quinze, o que veio a formar os primeiros assistentes sociais no Brasil (IAMAMOTO, 1993).

No processo de formação do assistente social durante a década de 1940, as questões práticas tinham muita relevância. Por isso mesmo, a supervisão era entendida como um agrupamento de métodos que priorizavam os aspectos técnicos, os quais eram fundamentados nos pressupostos psicossociais, nos quais seu acervo bibliográfico era essencialmente de raiz tecnicista e pedagógico; e legitimados na prática.

Lewgoy assegura sobre essa questão que, na época:

A formação prática era entendida como apreensão do ‘como fazer’ em relação aos diferentes campos de atuação. A formação técnica, específica do assistente social, consistia no estudo das teorias do Serviço Social que respaldassem as ações dos profissionais quanto aos desajustamentos individuais e coletivos. Daí a formação técnica ensinar a ‘como fazê-lo’, pois oferecia o conhecimento sobre o Serviço Social, dando-lhe condições por meio de colocá-la em prática. A formação científica dava-se por meio de disciplinas como sociologia, psicologia e biologia e também da moral [...] e a formação pessoal tinha a preocupação do desenvolvimento da personalidade integral dos alunos, operando através de uma formação moral sólida, que é um dos aspectos importantes na formação doutrinária dos alunos. (LEWGOY, 2010, p.70).

³⁶ Grupo de 25 (vinte e cinco) educadores, comprometidos com a renovação da educação nacional, resolveu marcar presença na orientação do ensino brasileiro, no momento em que a República passava por um momento de transição, esse grupo achou oportuno reunir suas ideias num manifesto ao governo e à Nação (PILETTI, 2002, p.76).

Num contexto socioeconômico e político, marcado pelo desenvolvimento da industrialização no país, pelo acirramento das expressões da questão social e pelo aprofundamento do modelo corporativista do Estado em resposta às demandas sociais; o serviço social ganha espaço não só nas instituições assistenciais estatais, mas também nas empresas capitalistas, sendo chamado a desenvolver “[...] uma formação técnica especializada, institucionalizando sua progressiva transformação em profissão legitimada dentro da divisão social-técnica do trabalho” (IAMAMOTO, 1993, p.180).

Uma década mais tarde, decênio de 1950, quanto à regulamentação da profissão, o mercado passou a exigir um profissional mais qualificado para atuar nas questões que se apresentavam, que fosse capaz de decifrar a realidade e atuar no enfrentamento das questões sociais e em suas múltiplas manifestações.

No intuito de atingir tal finalidade, a Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953, dispunha sobre os objetivos do ensino do serviço social, sobre sua estruturação e sobre, ainda, as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais. Desse modo, passou a solicitar uma atenção especial à prática do serviço social, estabelecendo que “[...] no segundo ano fosse observado o equilíbrio entre a parte teórica e prática e no terceiro ano houvesse preponderância da parte prática” (BURIOLLA, 2008, p. 15).

A partir de então, sucessivas leis e decretos passaram a normatizar essa etapa da formação profissional³⁷, observando as necessidades dos cursos de ensino superior. “Desde esse período, o estágio foi definido como sistema de treinamento prático do estudante, visando formação de habilidades técnicas e atitudes psicológicas requeridas pelo mundo do trabalho” (SOUSA; OLIVEIRA; BUENO, 2010, p.133).

Nas considerações de Buriolla (2008), o estágio se configura como um espaço de treinamento do fazer concreto do serviço social, descortinando as diversas situações de aprendizagens para o estagiário, campo onde a identidade profissional se gesta e se constrói, por meio da ação pensada, refletida e vivenciada.

No que tange a supervisão, a autora afirma que se trata de um processo de ensino-aprendizagem, de assimilação do ensino teórico na prática. Resumindo, de uma práxis. Lewgoy (2010), por sua vez, considera que o alicerce para a

³⁷ Lei 6.494/77, Decreto 87.497/82, Lei 8.859/94, Lei 9.394/96, Decreto 2.080/96, Lei 11.788/08.

supervisão compreende a relação ensino-aprendizagem, que se dá por assimilação e por problematização das questões presentes no trabalho profissional.

A supervisão do estágio em Serviço Social se vê influenciada pela área da Pedagogia e pelas práticas educativas vigentes, tendo em vista estarem inscritas na sociedade como um fenômeno social e universal, inspirado, na época, pelo Movimento da Escola Nova³⁸. Paralelo a isso, as várias transformações sociais; que então ocorriam, em especial, no mundo do trabalho; e o acelerado desenvolvimento científico-tecnológico acirraram as discussões sobre a questão e fomentaram o debate sobre a função pedagógica e a função formativo-profissional da supervisão de estágio.

Os avanços em torno do debate não se processaram à revelia do efervescente contexto histórico e político do país. Dessa forma, a Resolução do Conselho Federal da Educação, de 13 de março de 1970, nº 242/70 regulamentou o currículo mínimo do Curso de Serviço Social e dispôs, no seu artigo 9º, que “os estágios práticos, base do curso na profissão, acompanharão toda a duração desta, em orgânica articulação com os estudos teóricos”. Também, a Lei nº 6.494/77; regulamentada pelo Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982; foi criada no auge da ditadura militar, momento em que houve uma grande e significativa reforma no sistema educacional.

Os decênios de 1980 e 1990 repercutiram significativamente na formação profissional, haja vista a desestruturação da tradicional visão do serviço social de caso, de grupo e de comunidade, com tendência à defesa de uma visão crítica, buscando a transformação societária. O que veio a culminar na formação da proposta da Reforma Curricular de 1982.

Com base nesses elementos, os profissionais de serviço social iniciaram debates acerca do novo currículo, que se pautava, principalmente, na relação entre formação e prática profissional expressa na sociedade e na formação profissional universitária, seus limites e suas possibilidades frente à precária educação superior brasileira. Desse modo, Castro e Toledo consideram que:

³⁸ O movimento educacional conhecido como Escola Nova surgiu para propor novos caminhos a uma educação que a muitos parecia em descompasso com o mundo das ciências e das tecnologias. Em um mundo de transformações, muitos sentiam que precisavam inovar, “aprender a aprender” [...] Queria-se adotar o novo modelo de escola e de educação. Creu-se no ideário do movimento de Dewey, na sua proposta de uma escola centrada na atividade, na produtividade e na democracia, tudo associado, a seu jeito, com liberdade do indivíduo e direito de escolha que levariam a dar contribuições para a comunidade. (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p.132, 133 e135).

Os atores envolvidos (órgãos de organização da categoria, de pesquisa, instituições de ensino e movimento estudantil) neste propósito de pensar a reforma curricular, defenderam uma concepção de formação profissional centrada no direcionamento de que esta deveria subsidiar o profissional para responder as demandas e necessidades colocadas pelos cidadãos, a partir de um conhecimento científico e teórico-metodológico calcado num referencial crítico; a compreensão de que a profissão está inserida no quadro geral da divisão sócio-técnica do trabalho, e a formação de um projeto profissional com direção social definida, articulada (teórica e praticamente) com os projetos da classe trabalhadora. (CASTRO; TOLEDO, 2011, p.10).

Pretendia-se, assim, formar um profissional generalista de competência técnico-política, alicerçado por uma teoria social crítica. Entretanto, num primeiro momento, houve a apropriação dessa teoria de forma superficial, o que gerou uma dicotomia entre a teoria e a prática. No que diz respeito à supervisão do estágio, a clareza, sobre a concepção da profissão e do seu fazer, também constituiu um grande desafio, pois a supervisão ficava a cargo do profissional assistente social, sendo a este conferida a responsabilidade de ensinar a prática do campo.

Pairavam muitas dúvidas acerca da formação profissional e não havia uma política de estágio definida que integrasse o assistente social supervisor de campo de estágio como um partícipe no processo de formação do estudante. Atribuía-se ao mesmo, a função de “professor da prática”. Esses foram equívocos, pois limitavam as atividades do exercício do estágio supervisionado, porque o mesmo envolvia dimensões mais profundas ante a formação discente.

A reflexão da supervisão de estágio, como prática docente e do assistente social da instituição, inserido no contexto do processo do ensino-aprendizagem; surge ainda em 1996, quando a ABEPSS estabeleceu as Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social. Importa salientar que “o pressuposto central das diretrizes propostas é a permanente construção de conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica, flexível” (ABEPSS, 1996, p.08).

A visão sobre vários elementos da formação do profissional foi revisitada com a promulgação das novas diretrizes, destacando-se a ideia do “supervisor como educador”, comprometido politicamente com a educação e com a profissão. Da mesma forma que a mesma, considerando a função processual da formação, deu ênfase às dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, superando a fragmentação histórica vivenciada na profissão. Do ato de “ensinar-a-fazer”, como se tentou em 1940, e de “aprender-a-fazer”, nos anos de

1960 a 1980; mergulhou-se, então, no processo de “ensino-aprendizagem”, oriundo da nova lei de 1996 (LEWGOY, 2010).

Enquanto atividade curricular obrigatória, o estágio solicita a orientação de um profissional, por intermédio de supervisão acadêmica e de campo, que realize tal atividade de forma a configurar a indissociabilidade entre estágio e supervisão, a qual representa um dos princípios preconizados pela ABEPSS. Tudo isso envolve duas dimensões: a teórica e a prática, haja vista o comprometimento de um conjunto de atores sociais, que estão diretamente ligados às atividades didático-pedagógicas, tais como “o aluno, o professor-supervisor acadêmico, o assistente social-supervisor de campo, os demais profissionais e pessoas envolvidas no cotidiano do campo de estágio” (OLIVEIRA, 2004, p. 68).

Vimos, assim, que o estágio é considerado um momento relevante na formação do educando. Tendo em vista sua aproximação inicial com o espaço da prática, tem uma força propulsora na identificação do aluno com a construção da sua identidade profissional e não deve ter um caráter pontual ou fragmentado. Tem sua importância pautada frente às diversas demandas do serviço social e, enquanto atividade pedagógica, assume o compromisso de aguçar o conhecimento da realidade social, articulada com as teorias norteadoras, no curso do desenvolvimento de atividades que respondam às necessidades sociais. Nesse sentido, Amicucci (2011) nos alerta que o estágio supervisionado e o processo de supervisão são intrínsecos ao fazer profissional do assistente social, quando este exerce tal função e, principalmente, quando a formação dos profissionais passa por questões que têm como pano de fundo as transformações que a sociedade vem vivenciando, engendrada por uma política de educação superior, atrelada aos interesses da elite.

5.2 As vivências do estágio no processo de formação profissional: as lacunas entre teoria e prática

A discussão sobre estágio supervisionado nos submete a pensar em vários elementos que o compõe. Necessariamente, temos que refletir sobre a constatação de modelos diferentes para cada formação, haja vista que, nem sempre, o que funciona para um programa profissional, será aplicável em outro, devido as suas próprias peculiaridades.

Tal consideração é fundamental para que, de forma análoga, possamos considerar que o estágio tem elementos constituintes e complexos da realidade, mas que, apesar de tudo, podem ter uma intercessão. Então entendemos que são: os (as) estagiários (as), as instituições de ensino superior e o campo de estágio.

Cada um desses atores tem sua relevância, no que diz respeito ao processo interativo e sua experiência considerada exitosa. Evidentemente, cada agente deve ser provocado a exercer seu papel de maneira eficaz, no qual as IES's empreguem recursos suficientes para promover o desenvolvimento das supervisões de estágio aos alunos (as), garantindo qualidade no seu acompanhamento.

No que se refere às instituições conveniadas, a interação entre as partes é ainda mais imbricada, haja vista a necessidade de garantir um ambiente em que a aprendizagem possa fluir de forma criativa e que os alunos (as) reconheçam um espaço de potencial progressão ao mundo do trabalho.

Destaca-se característica peculiar, que torna o estágio supervisionado especial, no trato da matriz curricular, tendo em vista oportunizar o conhecimento prévio das condições de trabalho nas instituições e asseverar a possibilidade do ajuste gradual entre as expectativas, as atitudes, as habilidades dos estudantes e a realidade do mercado de trabalho. Fato esse que nos mostra a relevância do estágio nos quadros das instituições, no sentido de dar suporte aos cursos no processo de formação dos futuros profissionais.

Na fase da formação universitária, Zabalza (2014) nos fala que o estágio assume um papel fundamental, no que tange os discentes a terem a possibilidade de adquirir novos conhecimentos em outros contextos, que não sejam apenas os acadêmicos, bem como sobre a necessidade da instituição de oferecer, aos estagiários, desafios que integrem campos disciplinares diferentes da sua aprendizagem habitual.

Nessa linha de raciocínio, compreendemos que o estágio supervisionado constitui um momento de amadurecimento, cujo benefício se propaga para muitos atores nesse processo, provocado, às vezes, pelo frescor, pelo dinamismo e pelo desejo de aprender que os alunos (as) trazem em potencial, possibilitando verdadeiras transformações no ambiente sócio ocupacional, por meio das inquietações e indagações trazidas pelos “porquês” dos discentes.

A realidade social concreta, todavia, não se revela sem os conflitos que as contradições relacionais apresentam. Portanto, efetivamente, as coisas nem sempre são exatamente como deveriam ser, e as instituições de ensino superior nem

sempre atendem as necessidades objetivas, para que o estágio supervisionado possa acontecer de forma integral.

Na verdade, essa conduta da instituição, diferente da recomendação convencional, é um expediente que acaba minimizando recursos das IES's e, por conseguinte, suprimindo a qualidade na disciplina de Estágio Supervisionado e, conseqüentemente, seu aprendizado.

Essa é uma prática que tem sido observada em vários cursos, porém, em especial, no âmbito do Serviço Social, tem se tornado um hábito amplamente utilizado. Talvez, pelas IES's não terem interesse em fazer o investimento neste curso, devido o baixo retorno financeiro, ou, simplesmente, pela ousadia financeira, apostando no risco de não ser fiscalizados pelas suas irregularidades.

Nas narrativas das Supervisoras de Campo durante a pesquisa, algumas falas que remetem a essa questão aparecem frequentemente:

Eu nunca recebi uma visita de supervisor acadêmico, eu acredito que é da própria dificuldade, né?! Do número de profissionais, de um planejamento realmente, prá que isso efetivamente ocorra, né?! A gente já discutiu, inclusive com os estagiários e eles colocam muito isso, é um professor, é um supervisor pra vários alunos. Então não tem como o supervisor de campo se direcionar naquela instituição. Muitas vezes não tem estrutura, né?! Quer seja o transporte, o horário, devido essa própria lógica do sistema capitalista que você acaba não dando importância mesmo na formação profissional (**pausa para pensar**). Eu acredito que seja a instituição, por que por diversas vezes os professores, nos poucos contatos que eu tive, até por telefone, eles disseram: 'nunca tive a oportunidade de conhecer, de ir aí e até agente tá tentando marcar uma visita, mas tem a dificuldade'. Eu acredito que seja os meios institucionais que não são disponibilizados. (Supervisor de Campo II, 2017). (Grifo nosso).

Devido às legislações específicas do Serviço Social, por ter determinadas exigências na execução do estágio supervisionado³⁹, algumas instituições do ensino superior, na tentativa de economizar nos custos, buscam encontrar saídas estratégicas para não executar as recomendações do conjunto da categoria e possibilitar a maximização dos lucros nesse período do curso.

Dessa forma, evitam a todo modo atender integralmente as orientações e normativas, no que diz respeito ao número de alunos por turma, ao número de alunos por supervisor, à quantidade de hora/aula paga ao supervisor acadêmico para realizar supervisão em campo, à contratação de coordenação de estágio, à liberação

³⁹ Resolução CFESS nº 533, Resolução CFESS nº 568 e a Política Nacional de Estágio, que apesar de não ter força de lei rege as Orientações para o Estágio Supervisionado em Serviço Social.

de transporte para realizar visitas técnicas, à destinação de recursos para atender as demandas e às atividades do setor do estágio, entre outras ações que, fatalmente, levam a formação universitária a necessitar de uma atenção redobrada dos órgãos de fiscalização da profissão. Vale salientar que, não só as IES's privadas, mas também as públicas, têm apresentado esse perfil de trabalho, no que diz respeito à disciplina de Estágio Supervisionado. Cada uma delas por motivos diferentes, mas sem, efetivamente, dar vazão às exigências dessa disciplina.

Sobre isso, Lewgoy corrobora com essa discussão, quando assinala que uma das questões importantes não tratadas pelos gestores sobre a disciplina de Estágio Supervisionado, diz respeito ao:

[...] Tempo extensivo à atividade de supervisor, a disponibilização de horários de leitura e análise de documentação dos estagiários, deslocamentos para visitas às instituições, planejamentos [...] atividades que demandam um tempo que não é contabilizado (2010, p.129).

Todos esses elementos levantados são pontos de entrave da execução de qualidade do estágio, muito mais pela retração das instituições, no que tange sua responsabilidade, resguardando seu quinhão de lucro; do que pela atuação dos profissionais. Ainda sobre esse assunto, a **Supervisora de Campo I** colabora no debate, enfatizando, na sua narrativa, o seguinte:

Eu acho totalmente ausente, tá anos, muito longe. Porque não acompanha, não consegue acompanhar, né! Deve ter os seus motivos. Mas... eu nunca recebi, a única vez que teve algum tipo de encontro foi quando teve aquele *coffee break*, bem no começo, né?! Mas a gente não vê ninguém das Universidades. Eu não sei se o profissional não consegue dar conta da quantidade, talvez seja isso, aí entra na questão da precarização do trabalho, né?! Era prá existir tantos professores acompanhando a quantidade de alunos e aí fica perdido. Então é zero, é zero. Já presenciei coisas sérias [...] essa questão do estágio ela precisa ser mais revista, desde lá da universidade até no campo, tá solto. Você tem zero por cento de supervisores de campo procurando as universidades, você tem zero por cento de supervisora acadêmica procurando o campo. Alguma coisa tá errada, né, não? (risos). Essa comunicação, ela não existe. E quando existe é um bucho é um problema que você vai ter que apagar um incêndio. (Supervisora de Campo I, 2017).

Essas observações pontuadas acima coadunam com o que tem sido discutido em vários encontros da categoria profissional e corroborado por ideias de alguns autores, como Araújo (2014); e deságuam na necessidade de realizar uma fiscalização efetiva sobre as instituições de ensino, durante o processo formativo dos discentes de serviço social, para que, efetivamente, sejam respeitadas as legislações e normativas que norteiam a categoria, e, assim, garantir que a

supervisão direta aconteça. Ainda que, para isso, sejam asseguradas as condições objetivas e concretas necessárias para sua realização.

Não obstante, as forças econômicas das instituições privadas de ensino superior têm sido uma vertente importante a serem verificadas nessa caminhada, tendo em vista a necessidade de se ofertar uma formação sólida e de qualidade em serviço social. Sobre essa questão, vejamos a fala da conselheira entrevistada:

A formação que a gente visualiza aqui em Fortaleza, e digo isso já munida um pouco como participante do GT⁴⁰ local e nacional de Trabalho e Educação do Conjunto CFESS/CRESS, em que nos espaços agente tem evidenciado muitas denúncias, sobre as condições de trabalho dos docentes, sobre o aligeiramento da formação profissional e que, portanto já negam alguns dos elementos dos quais a gente defende. E mais do que isso, tem sido denunciado também situações que apesar do esforço de estudantes e professores limitam também a perspectiva de avaliação que agente tem [...] Então agente tem algumas preocupações que estão sendo sinalizadas pelas entidades, é a preocupação do respeito com qualidade às diretrizes curriculares da ABEPSS, esse é um elemento que agente tem pontuado e agente tem visto ser negado, à medida que eu não tenho condições de ensino, onde reúne mais de setenta alunos numa sala, onde não investe em ensino, pesquisa e extensão, portanto você tem aí já tem sinalizado, problemas na formação desse aluno. (Conselheira e Representante do Conjunto CFESS/CRESS, 2017).

Ainda sobre essa questão, a formação profissional dos estudantes de serviço social, o Conselheiro CRESS/3ª Região-Membro da COFI e participante do GT de Trabalho e Formação Profissional do CRESS reafirma suas inquietudes ante ao quadro situacional, vivenciado pela categoria profissional na contemporaneidade e que, invariavelmente, irá reverberar no exercício profissional dos assistentes sociais já formados e dos atuais aprendizes.

Hoje em dia as pessoas querem o diploma, elas não querem saber assim, 'será que eu vou ser um profissional qualificado? Será que tô qualificado pra atuar no mercado de trabalho?' Se você vê o que agente recebe aqui!? Tem gente que não sabe passar um e-mail [...] Eu gosto muito do que eu faço, quando eu vejo, você não imagina a tristeza que me dá, poxa é a minha profissão!!! Quando eu leio, converso com os profissionais e os profissionais não sabem escrever, nem falar[...] Quando eu digo que não sabem escrever, não é concatenar as ideias, não. É problema de escrita, de português, de escrever profissão com 'ç', de profissional ligar pra cá e pedir o projeto ético político por e-mail, de dizer assim 'olha, comecei a trabalhar num hospital, eu queria saber o que é que tem que fazer'. Acredita? (Conselheiro CRESS/3ª Região-Representante da COFI, 2017).

⁴⁰ GT- Grupo de Trabalho

As observações colhidas durante as reuniões do GT de Formação Profissional e registradas em diário de campo nos auxiliaram a revelar em suas falas, uma grande turbulência educativa que tem assolado a profissão dos assistentes sociais.

Existem diversas situações concretas, que os órgãos de fiscalização vivenciam na sua atuação cotidiana, apesar dos esforços para garantir que a profissão mantenha suas características fundamentais e que a fazem ser o que ela é.

Nosso entrevistado segue na sua narrativa sobre o serviço social contemporâneo, pontuando suas preocupações profissionais.

Que os profissionais não estão entrando no mercado de trabalho, aptos ao exercício profissional. Eu tenho aí uma formação extremamente precarizada que repercute no exercício profissional precarizado também, eu sempre digo assim [...] e aí eu fico pensando nesses profissionais que se formam de qualquer jeito e entram no mercado de trabalho [...] do ponto de vista da formação existe esse problema, esse nó, esse esvaziamento das unidades presenciais, viu? Migrando muitos para educação à distância, por que muitos querem só o diploma e o número do CRESS, o registro profissional para atuar. Os municípios, devido à ausência de concurso, como eu posso dizer? É a politicagem mesmo, do favor, “eu sou filha do prefeito ou sou prima do vereador” é bem isso no interior do Estado hoje. A gente tem feito algumas incidências para que seja feito concurso público por que a gente acredita na continuidade do serviço e [...] que minimamente filtra esses profissionais de qualidade. (Conselheiro CRESS/3ª Região-Representante da COFI, 2017).

Nas observações das reuniões, o que foi possível identificar foi que, apesar das diferenças de interesses entre as instituições públicas e as instituições privadas presenciais, não apareciam divergências relevantes, e que as questões apresentadas, em sua maioria, eram consensuadas. Entretanto, existiam temáticas que fugiam da ingerência dos atores presentes, por isso mesmo era muito difícil dar continuidade ao trato dessas questões, ou mesmo, tirar algum encaminhamento. Em certa altura, tornou-se um espaço de lamentações, de troca de experiências, até mesmo de deliberação.

Interessante observar que as argumentações, trazidas pelos Conselheiros do CFESS/CRESS e do CRESS 3ª Região, não passam despercebidas pelos estudantes que frequentam tanto a escola particular, quanto a escola pública. Estes conseguem decifrar pistas desse processo:

A Estagiária IV relata sobre as suas experiências, que, em dado momento, se cruzam com essa situação e, por isso mesmo, coloca que:

Realmente o pessoal da UECE, não é querendo desvalorizar a particular, mas eles têm esse contato mais teórico, tem mais oportunidade de leitura e tudo mais. A particular não, eu não vejo isso. No nosso processo de formação eu vejo muito aquela coisa reduzida: ‘vamos estudar o capítulo desse livro’[...]. Na particular a gente tem como base o quê? José Paulo Netto, Iamamoto, agora Hannah Arendt, Marx, assim... Sempre eu percebo essas mudanças de semestre e de disciplinas que sempre são os mesmos autores. Vocês têm mais diversidade. (Estagiária IV, 2017)

A **Estagiária V**, na sua narrativa, levanta pontos importantes sobre essa temática, nos fazendo refletir ainda mais amplamente sobre a formação profissional dos futuros assistentes sociais, como coloca a seguir:

Eu acho assim, a UECE ela prepara mais para o teórico e a particular trabalha mais o profissional. As faculdades particulares preparam muito para o mercado de trabalho, não é todo mundo que procura a particular por que... (**pausa**). Tem gente que não tentou a pública porque não quis, não é por falta de capacidade. As vagas são reduzidas, eu acho que deveriam haver mais vagas para as pessoas terem mais oportunidades. Às vezes a pessoa não tem um tempo de estudar, já trabalha, já entrou logo no mercado de trabalho. [...] Mas eu vejo muito isso, eles querem preparar para o mercado de trabalho. Muita gente faz a faculdade particular porque pensa ‘eu quero me formar nessa profissão, eu sempre tive o sonho de me formar nessa profissão, não tive oportunidade de estudar na pública ou não quis estudar na pública’. Mas eles, como faculdade particular, só querem saber de botar o povo no mercado de trabalho, é prá isso que eles chamam. Tanto que você vê em propaganda de faculdade particular: ‘nós temos vínculos com todos para o mercado de trabalho’(**ironizando**). E a gente só na teoria (da UECE), bora minha filha, você vai estagiar em qualquer lugar aí. (Estagiária V, 2017)

Remontando as falas, buscamos compreender o sentido que elas fazem na vida dessas discentes. Encontramos nelas, uma preocupação com suas vidas profissionais, independente do setor de suas formações.

Sob nossa ótica, as alunas fazem uma separação didática entre o que elas consideram ser “o teórico e o prático”, classificando as instituições de ensino dentro dessa perspectiva, segundo suas convicções e vivências, não necessariamente atribuindo valor a isso. Muito mais demarcando preocupações futuras, que fazendo críticas. Porém, é importante lembrar que desdobramentos, frutos dessa “separação”, em alguma medida, podem trazer prejuízos à formação desses futuros profissionais e à unidade da categoria.

Nessa linha de raciocínio e, tomando por base, Iamamoto (1993), sabemos que a profissão do serviço social é considerada uma especialização do trabalho coletivo e está inserida na divisão sócio-técnica do trabalho da sociedade capitalista, e foi regulamentada como uma profissão liberal.

Apesar de sua legalização enquanto profissão liberal, não existe, no Brasil, essa tradição em exercer tal prática. Muito pelo contrário, o Serviço Social institucionalizou-se enquanto mediador no processo de exploração do trabalhador, do pauperismo e da exclusão social. Deflagrou-se na ofensiva do Estado, na tentativa de regulamentar a vida social, enquanto geria os conflitos de classe, de modo que se tornou uma profissão socialmente necessária, ao produzir serviços que contemplavam às necessidades da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que respondiam às demandas exigentes do capital, ainda que, atualmente, sob a égide de novas sujeições. Sob essa perspectiva, Moljo e Mendes destacam que:

O Serviço Social situa-se, segundo Iamamoto (2005), como uma atividade auxiliar e subsidiária no controle social e na difusão da ideologia dominante (capitalista), criando condições favoráveis à reprodução da força de trabalho e garantindo os níveis de produtividade do capital, via prestação de serviços sociais, mas também atendendo às necessidades da classe trabalhadora. Assim, a profissão é nitidamente polarizada por interesses da classe e sua atuação tem implicações políticas. Consequentemente, o exercício profissional do assistente social se torna um mediador entre as classes fundamentais. (2016, p.270).

Do ponto de vista da formação profissional do futuro assistente social, os mesmos devem passar por várias etapas, inclusive para se que possam experienciar, administrar e filtrar as possibilidades do seu fazer profissional ao longo do período da faculdade. Uma dessas experiências diz respeito ao contato com a formação política, uma dimensão da própria profissão, presente no projeto ético-político.

É nessa perspectiva que, independente de onde seja a origem da educação do aluno (a) do curso de Serviço Social, sua vinculação com a formação política é de extrema relevância na leitura de conjuntura, haja vista que seu objeto de trabalho se dá junto às questões sociais, às desigualdades sociais e, nessa trajetória, à visão de mundo, que também se constrói a partir do processo do desenvolvimento político.

Quanto a essa questão, a Conselheira do CFESS, durante a entrevista, fez suas argumentações e trouxe à baila elementos que devem ser discutidos. De acordo com as suas considerações, renunciar esses elementos fundantes da profissão pode trazer muitas dificuldades para os novos assistentes sociais, inclusive a de se correr o risco de voltarmos às bases confessionais da profissão,

abandonando toda construção histórica da categoria, envolvendo, também, no que tange suas legislações.

Então na minha avaliação o que vai ficar devendo nessa formação, muitas vezes, não sempre, pode ter experiências diferentes, mas quase sempre vai ficar devendo nessa formação um processo de formação política que é importante pro exercício profissional cotidiano, dado que a gente trabalha com a questão social, com a questão social e a luta de classes transversaliza todos os programas sociais, todas as políticas sociais e o nosso enfrentamento e ação cotidiana no exercício profissional das instituições, portanto isso já sinaliza um elemento de preocupação. Se essa formação política não é estimulada, se essa formação política não é desenvolvida, não é trabalhada, apresenta limites no processo de formação já é certamente um elemento que vai impactar no exercício profissional cotidiano, quando a leitura do meu posicionamento político é um elemento que eu preciso está constantemente antenado e é isso uma das marcas do projeto ético político. (Conselheira e Representante do Conjunto CFESS/CRESS, 2017).

Atualmente, o exercício profissional do assistente social é regulamentado pela Lei 8662/1993, na qual está descrito todas suas competências profissionais e suas atribuições privativas. Conquista histórica de uma categoria, e, dentre elas, consta o “treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários do Serviço Social”, segundo art. 5º, inciso VI da lei acima citada. Pensando na articulação entre a formação de novos assistentes sociais e o exercício profissional, essa atribuição compõe o elenco de atribuições imprescindíveis para a continuidade de elevada qualidade nas bases da educação do futuro profissional.

Como já discutido anteriormente, outras normativas também dão ao assistente social, a prerrogativa de exercer tal supervisão, partindo do pressuposto de sua atribuição privativa, sejam elas regulamentadas pela Resolução CFESS nº533/2008, em conformidade com o Código de Ética Profissional e a Lei que Regulamenta a Profissão, bem como a Política Nacional de Estágio (PNE) e as Diretrizes Curriculares, ancoradas na ABEPSS e a já citada resolução. Dessa forma, não há dúvidas de que a supervisão direta esteja no inventário das atividades profissionais do assistente social. (MOLJO; MENDES, 2016).

Nesse aspecto, mesmo sendo uma atribuição privativa do profissional assistente social e somente ele tendo essa prerrogativa na consecução da supervisão de novos profissionais, atualmente, existe uma grande dificuldade em conseguir locais de estágio para os alunos (as). Justificada por diversos motivos não obstantes, uma das fontes de explicação está na precarização de trabalho dos assistentes sociais, na relação de trabalho que faz com que as profissionais tenham a sensação

de está exercendo um “sobretabalho” e não uma atividade inerente ao seu fazer profissional.

Quanto ao assistente social supervisor do campo, percebo que a carga horária pode avançar também na medida em que responde às demandas do processo de supervisão (reuniões acadêmicas na faculdade, horário para supervisão, leituras e organização de documentação). De fato, a orientação de um estagiário é uma tarefa de responsabilidades muitas vezes não reconhecida institucionalmente, tanto que não se destinam carga horária para isso nem remuneração extra. (LEWGOY, 2010, p.129)

Sobre essa questão, nas narrativas de nossas pesquisadas, esse foi um dos temas que se manifestou por diversas vezes e que nos pareceu ser de muita relevância para as entrevistadas. Por vezes, se fez presente em um tom constrangido, como se houvesse um “olho invisível” (algo ou alguém) a cobrar-lhes alguma coisa. Por vezes, havia a presença de elementos de crítica mútua; e outras vezes, entretanto, subliminarmente, apresentava nuances de concordância com essa realidade, como mostra as falas abaixo:

Eu questiono muito sobre o compromisso ético político desse profissional também, porque às vezes ele diz: eu não quero receber porque dá muito trabalho, ‘eu vou ter que ensinar tudo, vai ficar observando tudo da minha prática’. Não sei. (Supervisor de Campo II, 2017).

Não que seja o meu caso, mas já ouvi de muitas colegas [risos]. Já somos tão mal remuneradas, né? Já temos uma remuneração, nem toda vida é claro, mas que fica um pouco aquém das nossas atribuições, aí se vê diante de mais uma tarefa, aí quer se poupar disso. Aí como é privativo do Assistente Social, eu acho, a compreensão é de que ‘**eu não sou obrigada**’. É como eu te disse, as condições de trabalho, a precarização salarial, o volume de atividades e aí acaba que não quer mais esse trabalho. Isso é uma percepção minha, a partir das falas de outras colegas que já receberam estagiárias e hoje não recebem mais, né?! Enfim. [Grifo nosso]. (Supervisor de Campo III, 2017).

O relato acima representa muito da realidade que os profissionais têm vivenciado nos últimos tempos, renunciando à sua prerrogativa de supervisão, ante ao real concreto das suas condições precárias de contratação e de vínculo de trabalho, na falta de condições do exercício de suas funções. Somado a tudo isso, se vê o acréscimo de atividades, devido à diminuição do número de profissional nos postos de trabalho.

Essa oração “**eu não sou obrigada**” [grifo nosso], pronunciada em tom de ironia e brincadeira, diz muito a todos nós. Mas, efetivamente, parece dizer exatamente o que diz! Nenhum profissional deve ser obrigado a passar por condições de trabalho precarizadas e desrespeitosas, sendo a única forma segura de rebeldia, dizer “não” ao recebimento dos estagiários para realização da supervisão. Dessa forma, a resistência simbólica da categoria está no poder de negar-se, no propósito da supervisão, mesmo que, de tal forma, abra-se mão da sua prerrogativa profissional e não se atenda plenamente os preceitos do projeto ético-político da categoria.

Nessa seara enfadonha, onde os profissionais do serviço social se veem envolvidos, percebemos claramente que os salários oferecidos no mercado não têm acompanhado a realidade socioeconômica, e isso agrava ainda mais o investimento necessário que os assistentes sociais devem fazer para seu aprimoramento profissional, como rege o Código de Ética, o que desvaloriza ainda mais a profissão. Sobre essa situação Buriolla ilustra:

Acompanhando pelos jornais as últimas ofertas de emprego para assistentes sociais, e os salários de diferentes categorias, incluindo os do assistente social, cada vez mais noto um acentuado distanciamento de renda entre as outras profissões e a do Serviço Social. Está cada vez mais se achatando, afastando-se de outras categorias, com as que se equiparava antes, como por exemplo, a psicóloga, pedagoga, fonoaudióloga etc. (2008, p.23).

Vale ressaltar outro ponto encontrado nas falas das nossas interlocutoras, e que consideramos muito relevantes para ser analisado. Citamos a preocupação com as condições objetivas de sobrevivência, que, em certa medida, tolhem suas práticas profissionais.

Quando você se vê diante de um contexto de uma condição de trabalho frágil, de vínculo de trabalho, não tem todas as condições objetivas, né, e que existem outras questões que permeiam aquilo ali, você se sente um pouco amarrado pra fazer determinadas críticas, eu tava dentro de todas essas condições. Eu era terceirizada. [...] Essa minha estagiária chegava pra mim e perguntava: ‘e por que tu não faz isso?’ Pois é, porque!?! (risos nervosos). E você explicar todos os determinantes da vida real pra ela, pra quem tá na academia fica revoltado. Você fica amarrado em determinadas situações, que eu, por exemplo, só consegui ver com mais clareza com a maturidade pessoal, profissional e principalmente quando eu adquiri um vínculo empregatício melhorzinho (risos). (Supervisora de Campo III, 2017)

Quando eu comecei a estagiar tínhamos problemas de materiais, visitas domiciliares e principalmente, no âmbito, assim dos profissionais

multidisciplinares locais, que não tinham uma boa convivência. E muitas vezes a profissional, a minha técnica, acabava fazendo trabalhos que não eram de competência dela lá, por medo, muitas vezes ela fazia, né? Medo de perder o emprego. (Estagiária IV, 2017)

Sobre essa situação tão delicada, que remete às condições objetivas de sobrevivência do trabalhador e à sua realidade no campo profissional, o Conselheiro CRESS/3ª Região-Representante da COFI, 2017 assinala que o assistente social hoje se vê ante um tensionamento de dois projetos societários. Isto é: um projeto hegemônico da categoria e seu projeto individual de vida.

Tem profissional que diz: ‘gestor pediu, eu tô fazendo. Eu tenho é que garantir meu trabalho’. Já ouvi isso de profissional, ou seja, atendem as demandas do capital, e onde é que tá o nosso projeto profissional? Cê tá entendendo? Por isso eu te digo que há um tensionamento de projetos profissionais. Não tem um projeto hoje, tem projetos em disputa. Tem o projeto ético político que é hegemônico, mas que no cenário de precarização das relações de trabalho, que muitas vezes o sujeito se vê numa situação que não é concursado é terceirizado, ano eleitoral muito complicado, por que fica à mercê de aspectos políticos e aí ele depende daquele salário objetivamente prá suprir suas necessidades humanas básicas. E aí como é que ele defende um projeto profissional que vai na contramão disso? São muitos desafios, muitos. (Conselheiro CRESS/3ª Região-Representante da COFI, 2017).

O que temos encontrado no mercado de trabalho são baixos salários e péssimas condições de exercício profissional, que, a cada dia, se amplia e dá uma nova roupagem ao perfil dos assistentes sociais, usurpando cotidianamente seus direitos como trabalhadores. Talvez, isso seja um elemento fundamental para desencadear disputas entre os diversos projetos: projetos pessoais e projetos ético-políticos.

Ainda sobre esse tema, a **Supervisora de Campo III** considera que essa desvalorização da profissão do serviço social na sociedade capitalista é proposital, tendo em vista a exploração do trabalhador na perspectiva de aumento da lucratividade patronal e da tentativa de arrefecimento das lutas sociais.

Dessa forma, ela dá prosseguimento ao afirmar que se torna arriscado prestigiar determinadas profissões, entre elas o Serviço Social, que realizam discussões mais profundas e debates sobre sociedade capitalista. “Eu já ouvi: ‘vai ser assistente social que é mais fácil’”, em alusão ao ingresso de alunos (as) no curso, e na fantasia de que, ao entrar na faculdade de serviço social, não será necessário investimento intelectual. Entretanto, segue colocando que o Serviço Social está entre as “profissões que trabalham com a subjetividade, com a sua

criticidade, com seu empoderamento. Não é interessante que profissões como essas sejam valorizadas”, assim sendo, avalia que esse é um dos elementos que justifica a desqualificação da profissão atualmente.

Em certa medida, a nossa interlocutora, talvez, tenha sinalizado para a “ponta do *iceberg*” de tal situação, e continua: “acho que a categoria tem parte de culpa nisso aí, de algumas pessoas ainda não enxergarem o fazer profissional do assistente social... aí seria outra reflexão. Onde nós erramos?” (Supervisora de Campo III, 2017).

Na tentativa de refletir sobre a pergunta da entrevistada, arriscamos pensar que, talvez, “nosso erro” não seja exatamente “nosso”, no sentido de ser um erro da categoria, mas sim do sistema capitalista, que proporciona uma formação limitada desses profissionais que estão saindo para o mercado de trabalho com baixa qualificação para exercer suas funções, e, assim, estejam apenas sendo meros reprodutores do *status quo*, sem efetivamente dominar quais seus reais processos de trabalho.

Por ocasião do grupo focal, a **Estagiária II** analisou que “se a gente não ficar reafirmando a nossa profissão o tempo todo, a gente é deixado pra trás”. Esse debate foi acompanhado de outras opiniões, como a da **Estagiária I**, que colocou: “se a gente não fizer isso a gente vai reproduzir aqueles maus hábitos que as assistentes sociais mais antigas já faziam, a questão da caridade”. A **Estagiária II** fez um relato interessante, que ilustra essa questão:

Ela (supervisora de campo) falou para o Presidente que queria contratar outra assistente social, para ela poder exercer o papel dela de Coordenadora e aí [...] ele queria contratar uma Analista Social e pagar um salário mais baixo e não seria uma pessoa que faria nossas atribuições. Por que tem atribuição que só o assistente social pode fazer, não é todo profissional. Então ela teve que procurar todos os gerentes pra poder fazer essa mobilização e conseguir uma assistente social e deu tudo certo. (Estagiária II, 2017)

Parece-nos que a urgência em consolidar, junto aos demais profissionais e à própria instituição, a necessidade da presença do assistente social e em estar afirmando continuamente quais são suas atribuições; às vezes, é mais premente que desenvolver efetivamente as atividades do cotidiano profissional. Provavelmente, realizar essa ação deve ser um desgaste diário para os profissionais do serviço social, à medida que já enfrentam tantos percalços no seu exercício. Porém, ainda se confrontam com a indiferença institucional e a incompreensão das suas funções por parte dos demais.

Evidentemente, esse debate envolve muitos outros elementos, que, agregados, trazem uma fértil discussão. Entretanto, a despeito de todas as dificuldades que se avizinham desses profissionais, os mesmos estão nos seus campos sócios ocupacionais, travando batalhadas cotidianas para afirmar seu fazer profissional.

Dessa feita, no processo de supervisão com o estagiário não é diferente, o aprendiz encontrará em campo muitas questões a serem refletidas, que, somente por intermédio da troca com seus supervisores de campo e acadêmicos, poderão ser dirimidas, contemplando a dimensão da indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Compreender o estágio como o exercício da prática daquilo que se aprendeu ao longo do curso é verdadeiramente um equívoco, pois, como em qualquer outra disciplina da matriz curricular, na disciplina de estágio são contempladas as questões teóricas e práticas, que, por sua vez, ocupam espaços importantes na aprendizagem, e que, sem eles, são abandonados elementos fundamentais.

A beleza desse processo é conseguir realizar os devidos malabarismos que a vida exige, “e que, portanto, durante toda ela levaremos a cabo aprendizagens mediadas pelo exercício profissional (o trabalho como profissionais ativos e o estudo será complementar, mutuamente).” (ZABALZA, 2014, p.101).

Como em todos os processos da vida, a supervisão tem aspectos inerentes a si, e que, de acordo com seus movimentos, pode conduzir a vários caminhos. Uns levam ao fluxo natural das coisas, causando animação e mudança naquilo que estava paralisado por muito tempo. Outros conduzem ao incômodo e ao constrangimento dos parceiros. Durante nossa pesquisa, algumas questões foram saltando enquanto tratávamos com os atores sobre a resistência em supervisionar alunos (as) do serviço social, e não poderíamos deixar, aqui, de problematizá-las.

No que concerne à prerrogativa de orientar em campo os estagiários de serviço social, a **Supervisora de Campo II** destaca conhecer várias colegas de profissão que, em suas práticas cotidianas, não aceitam supervisionar em seus locais de trabalho, alunos (as) oriundos das escolas particulares.

Elas têm a preferência. ‘Não, se for aluno da escola pública eu recebo, da particular eu não recebo!’. A gente escuta bastante, eu acho isso muito complicado. Inclusive que o estagiário incomoda os outros profissionais. ‘Você recebe? Eu não gosto, não, fica o tempo todo olhando minha prática, questionando’. Muitas vezes o profissional, ele tá há bastante tempo numa determinada instituição, ele tá desgostoso com a profissão, com o salário, com a precariedade, então ele se

desestimulou a tal ponto que ele não quer nem ouvir falar em assistente social.

Ainda sobre esse assunto, e reforçando suas colocações acima, a **Estagiária IV**, durante os diálogos no grupo, narra uma situação vivida:

Essa seleção que eu participei da SEFAZ, a gente foi chamada agora depois de um ano. Do primeiro à oitava colocação todas eram da UECE, a única de particular era eu que fiquei em quarta colocação e eram quatro vagas, aí meu Deus eu consegui, porque fica aquela coisa só UECE, UECE, UECE (risos nervosos).

Para a **Estagiária II**, esse é um comportamento fruto de preconceito de uma parcela das supervisoras de campo, que não deram oportunidade a esses discentes de mostrar seus potenciais.

Nessa seleção do SESC eram três vagas, as três pessoas que passaram eram da UECE e lá no hospital tinham umas quatro estagiárias e aí era eu, mais duas meninas da UECE e outra da particular. Ninguém queria ficar com a menina da particular, ninguém queria explicar as coisas a ela, ensinar, tanto é que quando ela ia preencher as coisas ela pedia pra mim ensinar, pra outra moça da UECE ensinar. Agente tinha que explicar a ela, porque as técnicas eram total rejeição por ela. Ela estudava na particular, achavam que ela não tinha uma formação e uma capacidade de exercer aquelas práticas profissionais.

Esse debate realmente nos levaria a tantos (des)caminhos, que, talvez, nos perdêssemos neles. Entretanto, é impossível não nos indagarmos sobre as repercussões internas que são geradas nessas pessoas, após passarem por experiências dessa natureza. Profissionais que aceitam receber estagiários devem estar comprometidos com o projeto ético-político do serviço social, e, por conseguinte, na sua prática, respeitar o princípio da “não discriminação defendida no Código de Ética do Assistente Social [...] que acenam para uma práxis social, na qual a ação profissional está fundamentada em uma concepção ética que tem como fundamento ontológico o ser social”. (ALMEIDA, 2013, p.138)

Seguindo nessa trajetória, entendemos que a supervisão no estágio o torna um momento especial e único de aprendizado acadêmico e para a vida cotidiana. Entretanto, também, devemos atentar para os “efeitos colaterais” que os estágios supervisionados podem ocasionar na formação do estudante. Senão, a própria supervisão pode ter um efeito tão daninha, quando não realizada com esmero e cuidado, que, ao menos, as condições de execução desse estágio o fazem duvidoso por si só.

No meu estágio, a supervisora era uma assistente social que estava atuando na profissão há bastante tempo e que assim, sempre me dizia: ‘não faça serviço social é uma profissão bastante desvalorizada, nós não temos a questão aquisitiva, a remuneração, baixos salários, não somos valorizadas pelo Estado, pela Prefeitura, pelas instituições privadas também; então você é tão nova faça uma outra. Assim, tente uma outra faculdade, veja uma outra profissão’. Eu ficava questionando a atuação profissional da minha técnica, eu aprendia mais pela observação e questionava muito, práticas muito institucionalizadas [...] Ela me deixava muito só, eu não tive supervisão direta, questão de discutir a intervenção profissional com a prática. Eu senti muito essa dificuldade. (Supervisor de Campo II, 2017).

Nesse aspecto, a supervisão é, de tal maneira, um componente tão vigoroso nessa corrente, que pode deixar marcas indeléveis na caminhada dos alunos (as) que experimentam situações pouco produtivas, nesse caso, uma marca de solidão foi cunhada.

Ainda sobre essa questão outras experiências representativas foram relatadas pelas discentes, por ocasião do Grupo Focal.

E no hospital falando de maneira geral, a gente aprende muitas coisas boas, mas a gente aprende também o tipo de profissional que a gente não quer ser, por que lá no hospital a minha experiência não foi tão positiva em relação as minhas técnicas, não sei se por elas ter uma formação muito antiga, aí acabava a gente tendo um choque muito grande de ideologia. (Estagiária II, 2017).

Sobre as técnicas que vocês falaram é muito importante a gente ter essa convivência com os nossos supervisores. Eu vejo assim, eu me espelho. Você vai no campo de estágio, é como você se visse “será que eu vou ser como ela”? Por que eu via profissionais extremamente ignorantes, ‘não vou atender passa pra outra’, é revoltante pra gente que tá ali no processo de formação. Poxa será que é assim mesmo? (Estagiária IV, 2017).

É interessante destacar que os atuais assistentes sociais formados antes do advento da PNE não tiveram qualquer preparação para desenvolver essa atividade, e, mesmo depois da Resolução CFESS nº533/2008, as iniciativas de capacitação foram muito incipientes, frente ao contexto situacional que ora se apresentava à categoria. Indiscutivelmente, foram normativas bastante difundidas, mas, talvez, não muito bem assimiladas pelos assistentes sociais, que deixaram algumas lacunas no processo de supervisão.

Refletindo sobre isso, nossa outra entrevistada asseverou que, mesmo vindo da Universidade Pública, não teve esta preparação e lamentou a qualidade das suas primeiras supervisões, muito em função da sua imaturidade profissional.

Não que tenha sido um desastre total, algumas questões eu não conseguia provocar, eu acho que o supervisor de campo tem muito essa função, não só de nortear, mostrar o trabalho do assistente social num determinado setor, mas de provocar no aluno nas questões do cotidiano. (Supervisora de Campo III, 2017)

Essas considerações foram corroboradas pela **Supervisora de Campo I**, que também afirmou que a universidade não a preparou para essa função. “[...] Pra ser supervisora de campo, não, porque, o que eu trouxe pra minha experiência de supervisão de campo foi a minha experiência do estágio. ”

A Política Nacional de Estágio (2016) já alerta em seu texto sobre a necessidade das UFA's prepararem seus alunos (as) ao longo de suas formações acadêmicas, no sentido de que os mesmos venham a ser futuros Supervisores e, que no momento do estágio, estejam instruídos o suficiente para desenvolver essa tarefa, visto que é uma atribuição privativa do profissional e ele deve assumir essa prática qualificadamente.

Contudo, Zabalza (2014) coloca que exercer a atividade de supervisor de campo é gratificante, pela troca de conhecimentos e conexões que podem ser estabelecidos. Entretanto, pode produzir nos discentes inúmeras memórias desfavoráveis, e leva-lo à influências negativas sobre o próprio estágio, justificadas muitas vezes pela:

-A falta de êxito (às vezes por falta de tentar conseguir) na integração de teoria e prática”.- A dificuldade para organizar experiências que resultem apropriadas para os aprendizes. - A centralização do estágio em uma série reduzida de habilidades técnicas à custa de uma compreensão mais ampla dos sistemas e das organizações.
-Uma supervisão pobre ou desigual com frequência como consequência da falta de preparo dos supervisores. -Experiências práticas que podem jogar fora parte do sentido que se tenta dar ao programa educativo em que se incluem. -A exploração dos estudantes como mão de obra barata. (2014, p. 63).

Outro aspecto que temos que levar em conta é que, para uma parte dos supervisores de campo, o estágio pode ser essencialmente empírico, podendo ser também uma repetição ou um reflexo da prática, espelho do que viram ou

vivenciaram em campo, representando uma reprodução do modelo retratado quando estiveram no seu período de estágio.

Essa tendência se apresenta mesmo em supervisores que, eventualmente, tenham tido acesso a documentos, a textos e a resoluções sobre o tema; e marca a prática da supervisão em campo de uma parcela de profissionais que ancoram sua supervisão na dimensão técnico-operativa, em detrimento das demais, cuja memória afetiva dessa experiência ainda é muito viva, e que acreditam sinceramente no sucesso dessa ação, assim como antes era executada.

Para Lewgoy (2010), o processo de supervisão já teve seu destaque no estágio prático e no uso dos instrumentais, valorizando técnicas e habilidades. Foi uma abordagem profissional com inspiração positivista. Durante muito tempo, os assistentes sociais foram formados nessa perspectiva, sob a égide da prática e da repetição das ações executadas pelo orientador/supervisor do campo, que era uma espécie de modelo a ser seguido pelos estagiários, que, por sua vez, avistavam nesse, um exemplo a ser reproduzido.

Alguns profissionais tiveram suas formações atadas a esse processo de supervisão, mas, ao longo das suas carreiras profissionais, também desfrutaram do acesso às novas legislações e mudanças sobre supervisão de estágio, e, mesmo assim, continuaram reeditando esse comportamento. Esse é o caso da **Supervisora de Campo I**, que, em sua narrativa, afirma:

O meu estágio, eu acho que foi um estágio positivo, que ele contribuiu demasiadamente para minha formação, tanto é prova que ainda hoje como profissional esses anos todos eu ainda me utilizo nas minhas ações práticas daquilo que eu aprendi no estágio, ao ponto de eu utilizar alguns instrumentais, algumas ações. Então assim, a partir do momento que eu fui ser supervisora, eu trouxe a minha experiência de estágio que no caso, eu tava adequando à minha pessoa a experiência do técnico, do meu supervisor, entendeu? Não foi a universidade, não foi à disciplina, foi no campo que me preparou, não só para a questão de supervisora de campo, né?! Ou seja, não é que me preparou, eu trago a experiência vivenciada e a experiência repassada por um profissional através do estágio[...]o fato de você tiver a **sorte de ser acompanhado** por técnico e ele te passar toda essa noção da prática e aí você fazer o *link* com o que você botou a bunda na cadeira e estudou, é o que vai fazer a diferença. Então não deixa de ser uma **sorte**, né?! (Supervisora de Campo I, 2017). (Grifo nosso).

Nos chama muita atenção, os atores envolvidos nesse processo, encararem a formação profissional dos estagiários de maneira que a mesma esteja

vinculada em seu imaginário, à felicidade ou à coincidência de se encontrar um “profissional bom o suficiente”, um “amigo para transmitir” as informações para o aprendizado prático dos discentes, e não, necessariamente, do compromisso, da competência técnica e profissional do supervisor de campo/assistente social, haja vista que é sua atribuição privativa realizar essa atividade, pautada no Código de Ética do Assistente Social e no projeto ético-político profissional.

Por que eu também conheço técnicos que a pessoa chega pra mim e diz ‘meu técnico num tá nem aí pra mim, nem aí’. Então isso já deterioriza a questão do aluno, né?! Como é que esse aluno vai chegar no mercado de trabalho? **Se eu tenho uma sorte**, todo mundo que chega pra minha técnica diz ‘puxa vida porque eu não tive uma dessa?’ Taí ela, vá atrás (risos satisfeitos). (Estagiário I, 2017). (Grifo do autor).

Quando eu entrei no Serviço Social eu não sabia ao certo o que trabalhava aquela profissão. Eu terminei o ensino médio muito jovem, eu não tive aquele tempo pra pensar qual curso seria. Hoje eu penso que todos os cursos são ótimos e certos pra você se você correr atrás, se você entender com o que o curso trabalha o que esse curso vai servir na tua vida. Então, eu passei a me apaixonar pelo curso, não foi aquela coisa de entrar e me apaixonar de cara e quando eu entrei pro estágio, eu já fui com aquela visão ‘é isso!!!!’, nesse âmbito do sócio-jurídico, né?! (ênfase na frase). Já me apaixonei de cara! A técnica maravilhosa incentivava você a aprender, a você buscar mais e mais daquele conhecimento [...] além de uma boa técnica ela era uma boa amiga. (Estagiária III, 2017)

Nossas ações no campo fazem a diferença e o estágio está intrinsecamente ligado ao trabalho e ao processo de formação profissional. Entretanto, todas essas questões nos levam a refletir sobre o tipo de formação universitária que os futuros assistentes sociais estão recebendo, e as consequências disso no exercício da profissão. Na realidade, temos que discutir sobre o perfil do profissional que está sendo preparado para o mercado, pois corroborar com a valorização da formação através do acúmulo de certificados ou diplomas, talvez seja inequivocamente um erro, partindo do pressuposto de que quanto maior a quantidade de diplomas, mais bem preparada ou formada essa pessoa estará.

A formação profissional dos discentes como processo educativo, mesmo não se desvinculando do referencial trabalho, está intimamente relacionada com o desenvolvimento das pessoas enquanto sujeitos, apesar de não ter uma unanimidade quanto ao seu conceito, pois, a cada política formativa, modifica-se o entendimento sobre a questão. Acreditamos que, nessa perspectiva, o propósito da formação esteja além das fronteiras do capital e da sua imersão no mundo do

trabalho, mesmo que alguns a vejam na sua forma máxima da produtividade e fornecimento de mão-de-obra. (CHAUÍ, 2001).

Ao serem indagados se sentiam-se preparados para atuar no mercado de trabalho após passar pela disciplina de Estágio Supervisionado e tendo em vista que já estavam próximo à formatura, os estagiários, durante o grupo focal, não tiveram unidade nas suas respostas, chamando bastante a nossa atenção para as narrativas a seguir. A Estagiária III assinalou, em tom enfático, que se sente preparada, após sua experiência de estágio.

Eu vi muita coisa lá, muita coisa que na minha cabeça nunca pensou que seria um estágio, então eu acho totalmente necessário um estágio pra um estudante, que é quando você bate de frente com a realidade, principalmente do que você escolheu. Então hoje eu digo que eu tô preparada pro mercado de trabalho, tá entendendo? Com o material que eu aprendi no meu estágio [...], eu diria que sim, eu vou preparada pro mercado, de acordo com as experiências que eu adquirir no estágio (Estagiária III, 2017).

A Estagiária IV, por sua vez, apresenta uma visão diferente, oposta à de sua colega.

Eu não estou preparada pro mercado de trabalho. O serviço social é muito amplo, existem muitas áreas que a gente pode ta atuando e a gente sente muita dificuldade na Universidade por que parece que as cadeiras (disciplinas) não têm essa diversidade que o mercado de trabalho pede da gente, elas são muito limitadas as áreas tradicionais do serviço social, como saúde e assistência, mas por exemplo uma assistente social que trabalha numa Ong, a assistente social dentro da Ong trabalha em muitas coisas. A grade curricular não contempla essas novas áreas. O que acontece no estágio é que você se aprofunda no campo que você está não existe essa coisa de você está no estágio e ta aprendendo de tudo um pouco [...] Por exemplo, quando eu fui num CRAS, elas (supervisoras de campo) pedem muito pra gente ler aquilo, leis específicas da assistência e tudo mais, pois eu acredito que o que se pede muito no estágio é por que elas preparam a gente pra ta fazendo o que uma assistente social faz [...] existe a preocupação da gente dar conta da demanda do local, mas não fica claro nosso papel lá. Fica meio que subjetivo, assim. Se eu for para a área da saúde eu não sei quase nada. (Estagiária VI, 2017).

Tomando as falas acima como referência, é necessária uma preocupação com a formação desses alunos (as), de seus sentimentos de insegurança e/ou excesso de confiança no processo de entrada do mercado profissional, pois, sem dúvida, algum irá reverberar nos usuários e serviços ofertados. Com isso, também terá impactos grandiosos na vida desse profissional em formação, cujas ideias ainda não são consolidadas, nem tampouco tem a firmeza acadêmica necessária para dar conta desses conteúdos. A **Estagiária V** corrobora a

discussão, dando sua opinião e fazendo uma série de indagações, como vemos abaixo:

Eu sou nova no estágio, né?! Foi o que perguntei a minha professora: eu vou pra Ong. Tá. (estagiar) E se eu não for trabalhar em Ong? A primeira coisa que elas falam ‘se eu fosse vocês eu ficava logo só no primeiro estágio, se no segundo vocês mudarem de instituição, vão ter que fazer outro projeto. E eu acho o que seria importante era justamente essa mudança para outros campos [...] prá gente poder ter outra visão, tanto que quando ela dá aula: ‘gente vocês precisam fazer diário de campo’, aí ela só dá praticamente exemplo de hospital. Aí eu levanto a mão e digo ‘professora dá um exemplo aqui na minha área porque não sei como é que eu faço’. Tipo assim, ‘você vai botar os encaminhamentos que você faz’, e ‘eu encaminhei quem, se eu tô numa Ong?’ ‘Bote os planejamentos que você leu...’ (semblante de aborrecimento). Aí você acaba tendo, pelo menos na UECE, o que eu vejo é uma formação que depende muito de você. Gente é difícil principalmente prá quem é estudante trabalhador se formar e depender de você, prá aprender sobre outras áreas. É tipo assim, vai que é tua, vou te jogar aqui e tu aprende. (Estagiária V, 2017)

A estudante seguiu na sua narrativa, transformando aquele momento de conversa coletiva no grupo focal, quase como uma catarse das suas angústias e emoções represadas, pois o momento do estágio supervisionado é, para os discentes, um ato quase simbólico, um “divisor de águas” na vida estudantil, onde, ao mesmo tempo em que é ansiosamente aguardado pela curiosidade da entrada em campo e pelas experiências que podem ser geradas, é, também, ocasião de múltiplas inquietudes advindas das mudanças que serão produzidas em suas vidas. É uma fase de muitas responsabilidades acadêmicas, que prevê diversos aprendizados que deverão ser incorporados no inventário de seus saberes.

Essa fase da educação universitária inclui no seu rol de atividades uma aprendizagem para o trabalho de tarefas especializadas, que dê ao sujeito, no espaço sócio-ocupacional (estágio), conhecimentos suficientes para execução futura de suas funções. Entretanto, nesse movimento de formar indivíduos para a vida profissional, outros conhecimentos devem ser incluídos, a fim de que se tenham resultados mais eficazes. Desse modo:

Se separarmos a formação do desenvolvimento das pessoas enquanto sujeitos e a vincularmos apenas à sua atuação no trabalho, corre-se o risco de mecanizar a formação e reduzi-la a um processo puramente instrumental e adaptativo.[...]. A formação, como nos demais processos de intervenção pedagógica (é) essa preocupação por si mesmo, pelo próprio crescimento pessoal (seja o que for que isso signifique; que sempre será algo mais que desenvolver destrezas concretas) deveria ser também um componente de identificação daquilo que queremos denominar de formação. Isto é, processos deliberados que tratam de influenciar, direta ou indiretamente, as pessoas no que se refere ao

processo de construir a si mesmas. A qualidade da influência está condicionada tanto pelo conteúdo da intervenção formativa como pela forma em que o referido processo se produz. Salta aos olhos a importância que este questionamento da formação tem para o planejamento do estágio nas carreiras universitárias (ZABALZA, 2014, p.72-80).

Possibilitar a instrumentalização dos estudantes no seu aspecto técnico-operativo, teórico-metodológico e ético-político, se apresenta como uma estratégia no aperfeiçoamento cognitivo desses discentes na expectativa de uma maior produtividade e qualificação que os lancem ao mercado de trabalho melhor preparados, o que, diante dessa concepção, nos faz crer que os melhores postos de trabalho poderão ser conquistados por aqueles que são mais bem capacitados e comprometidos com seu ofício. Na sociedade do conhecimento, nos foi vendida a ideia de que a formação profissional resolveria nossos problemas, inclusive de cunho econômico e de inserção social. Contudo, estamos rodeados de exemplos que depõem o contrário.

Não obstante, o autor nos coloca que frente aos desafios impostos pela vida, a construção de um projeto profissional maduro, pautado em competências, em habilidades, em enriquecimento cultural, em responsabilidades, em lazer e em participação social; podem oferecer para o estagiário um sentido muito mais elaborado no seu conjunto e proporcionar uma formação de tal forma global, que confira o desenvolvimento integral do indivíduo e o capacite para o enfrentamento cotidiano das mais complexas questões, tendo em vista a consonância entre o desenvolvimento pessoal, social, cultural e técnico.

Sobre formação, não é possível se ancorar apenas em trabalho, já que os indivíduos são seres integrais e não unicamente trabalho. Eles necessitam de uma formação orientada para atividades com uma visão ampliada, uma formação que venha a possibilitar um enriquecimento do patrimônio global do sujeito, no seu aspecto pessoal e profissional, o que, certamente, poderia levá-lo a um estágio com oportunidades de aprendizado e desenvolvimento profissional de tarefas úteis, bem como sua melhoria como pessoa, enfrentando situações e demandas com expertise, que antes não possuía. “Portanto, a preparação para a profissão não pode ser confundida com a preparação para o emprego [...]” (BURIOLA, 2008, *apud* YAZBEK, 1984, p. 65).

Podemos concentrar nossas afirmações, corroboradas por Zabalza (2014), numa ideia de indivíduo formado para o mundo do trabalho, que possua

novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, com elevado nível de autoestima e de satisfação pessoal, que, com essas capacidades, possa enfrentar os desafios da vida e do trabalho com segurança, e que seja dotado não só de conhecimentos sobre a profissão, mas também de cultura geral.

Agregado a isso, o processo formativo proporcionaria o aperfeiçoamento de habilidades do sujeito, no que tange a capacidade de intervenção, sejam elas o fazer da vida diária ou o fazer especializado, no caso do desempenho da nossa profissão. Alguns pontos importantes do estágio e, por conseguinte, da formação profissional são os elementos menos tangíveis, entretanto, os que, talvez, mais apareçam nessa caminhada, que dizem respeito aos aspectos éticos, resilientes, respeito à diversidade, à capacidade de crítica e de autocrítica, à capacidade de conviver e trabalhar em equipe e à inteligência emocional, entre outros. Participar de experiências que tragam emoções ricas, também incorporam habilidades em seu *portfólio* de formação, que transformam esse momento num privilégio para sua vida.

Em última análise, não queremos transfigurar o estágio e a formação profissional em algo inatingível, nem tampouco colocá-los no mundo ideal, pois é de domínio público as dificuldades enfrentadas pelos atores envolvidos para operacionalizar as propostas que, hoje, nos apresentam. O propósito é refletir sobre essas questões, em tempos tão difíceis nos quais estamos vivendo e fazer disso uma mola propulsora para nosso aprimoramento. Pensando no compromisso das IES's com esses alunos (as), na melhoria da qualidade dos profissionais que entrarão no mercado de trabalho e, principalmente, no legado que será deixado para a sociedade.

Nessa perspectiva, precisamos fazer as devidas análises frente às mudanças que a profissão vem sofrendo, para compreendermos as trilhas que estamos percorrendo nesse processo de transformação da sociedade, pois estamos cada vez nos movimentando mais rapidamente por caminhos ainda indizíveis. Porém, precisamos estar preparados para esse futuro.

6 CONCLUSÃO

“Você não sabe o quanto eu caminhei
 Pra chegar até aqui
 Percorri milhas e milhas antes de dormir
 Eu não cochilei
 Os mais belos montes escalei
 Nas noites escuras de
 frio chorei
 A Vida ensina e o tempo traz o tom
 Pra nascer uma canção
 Com a fé do dia-a-dia encontro solução,
 Encontro solução
 Meu caminho só meu Pai pode mudar”

(Trecho da música A Estrada)

Nessa pesquisa tomamos como ancoragem para a investigação, a formação profissional do assistente social, centrada especialmente nas condições de efetivação do estágio supervisionado e suas repercussões, tendo em vista a expressiva ampliação das Instituições de Ensino Superior-IES's pública e, principalmente, privada presencial no Ceará.

Ante ao cenário da educação superior atualmente no Brasil, em crescente expansão quantitativa e redução da qualidade ofertada, percebemos uma complexa configuração, que exige uma análise da gênese e da história da profissão, das múltiplas influências teórico-políticas a que foi submetida, e da compreensão da realidade conjuntural. Todos esses elementos reunidos podem sinalizar para o cenário que hoje se constrói frente aos nossos olhos.

Produzimos essa tese sem pretensões nababescas. Muito mais com a tarefa de qualificar a discussão sobre o assunto, aspirando dar visibilidade e clareza aos nossos achados, destrinchando-os e, com isso, publicizar para a comunidade acadêmica e para os demais interessados nesse rico debate, os resultados. Quiçá a partir daí, esboçar possibilidades de avanços em consequência desse produto, a partir do enfrentamento dos problemas e das dificuldades, superando os desafios impostos.

Sob o amparo das ideias, Lewgoy (2010), Buriolla (2003), Iamamoto (2012), Dahmer (2013), Zabalza (2014), os quais realizam debates sobre formação, exercício profissional e estágio supervisionado, alicerce da presente pesquisa e de outros autores que trazem valiosos elementos para elaboração dessa tese, que se constrói numa perspectiva crítica-reflexiva; buscamos responder as seguintes indagações: em que medida o estágio supervisionado em serviço social,

considerado momento especial para formação profissional, realmente proporciona a qualificação sugerida pelas normativas? As condições de realização do estágio e a relação entre supervisor de campo e estagiário podem influenciar na formação desse discente? Em que medida a expansão das unidades de formação acadêmica que oferecem cursos de serviço social público e privado podem repercutir no exercício profissional desses assistentes sociais?

Dessa feita, essa tese se deu sob a ótica da pesquisa qualitativa, na perspectiva do método dialético, no qual utilizamos a entrevista semiestruturada como técnica, bem como o grupo focal e a observação simples para colher informações com os 25 (vinte e cinco) sujeitos da pesquisa que atuam como Supervisores de Campo; Conselheiro do conjunto CFESS/CRESS; Membro da Comissão de Orientação e Fiscalização do CRESS-COFI; Membros do GT de Trabalho e Formação Profissional do CRESS e estudantes de Serviço Social das IES's públicas e privadas.

Nessa incursão temática, pautamos como um dos primeiros objetivos, a necessidade de investigar a visão dos (as) supervisores (as) de campo, acerca do período de estágio curricular supervisionado em serviço social dos alunos (as) das Instituições de Ensino Superior-IES's pública e privada presencial, no que tange seu impacto no exercício profissional. Concluímos existir entre eles, um consenso que os alunos (as) oriundos (as) das escolas de ensino superior particular apresentam um déficit na aprendizagem das técnicas e habilidades necessárias para exercer a profissão, devido à pouca profundidade teórico-crítica que eles julgam que os discentes apresentam. Dessa maneira, consideram que o exercício profissional desses alunos (as), de modo geral, trará prejuízo ao conjunto da categoria.

Existe um código de conduta, quase sublimar, que impulsiona os supervisores de campo a não admitir abertamente esse tipo de opinião, principalmente, se, de forma análoga, ela representar ao outro, preconceito ou intolerância. Na verdade, existe certo pudor ao tratar desse assunto, um constrangimento, um mal-estar que, talvez, retrate uma posição individual, descolada do contexto geral, ou mesmo uma preocupação em ir de encontro com os princípios do Código de Ética Profissional do Assistente Social, no que tange ao ponto da eliminação de todas as formas de preconceito. Porém, é importante destacar que essa posição não é unânime no conjunto da categoria, que, por natureza, tem suas heterogeneidades e contradições.

No intuito de identificar outro objetivo da nossa pesquisa, isso é, como acontece o processo de supervisão direta, tendo em vista a proveniência da instituição educacional, entrevistamos discentes e supervisores das instituições públicas e privadas. Constatamos, assim, que as dificuldades são de ordem geral, independente da origem da instituição.

Constatamos aqui, também, que prevalece a ausência do acompanhamento sistemático do supervisor de campo, e a parceria entre os profissionais nem sempre se dá de forma satisfatória. Com isso, a supervisão direta fica prejudicada, repercutindo efetivamente no discente, num momento solitário de encontro inicial com a profissão, descaracterizando o estágio como oportunidade de vivenciar experiências significativas, e de confronto da teoria com a prática resignificada.

A questão não versa sobre o setor institucional a que o aluno (a) está vinculado. Na verdade, seu cerne está nas muitas conexões que fazem essa questão ser tão complexa. Entre elas estão os baixos salários dos profissionais, a precarização do trabalho, o sentimento de desvalorização profissional, o pouco investimento das instituições no estágio supervisionado, a distância entre campo e instituição, entendida aqui como impossibilidades objetivas de realização desse processo de trabalho; as nesgas deixadas pelos órgãos de fiscalização da categoria, entre outros pontos, que projetam um cenário, de supervisão direta, sombrio.

Contatamos que, tanto no setor público, quanto no setor privado, existem obstáculos concretos, que desestimulam e desalentam os supervisores de campo e os estudantes. Muitas dessas dificuldades são de ordem estrutural e conjuntural, que estão além da ingerência dos atores em questão.

Como último objetivo a ser alcançado, analisamos como se processa a relação ensino e aprendizagem entre supervisores (as) de campo e alunos (as) estagiários, pautada nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social-ABEPSS, haja vista, as limitações e possibilidades normativo-institucionais da formação profissional. Concluímos que, apesar das normativas e documentações terem sido construídas conjuntamente com grande parte das instituições; assistentes sociais, professores e alunos ainda não foram efetivados totalmente, permanecendo no chão da categoria, estando longe de se materializar plenamente nos espaços sócio-ocupacionais.

Pensando que as regulamentações são criadas para dar fluidez à vida cotidiana, as normativas relacionadas ao serviço social e ao estágio, apesar de

amplamente divulgadas, ainda não foram efetivamente incorporadas de forma ampla e irrestrita pelos profissionais da base, de modo que a relação ensino e aprendizagem, estabelecida com os estagiários, reverberam sem as devidas preparações teóricas, muito mais baseadas no empirismo.

Consideramos esse processo quase uma “roleta russa”, no qual, quem tem “sorte” de conseguir um supervisor amigo, atencioso, qualificado e comprometido; tem mais condições de ser um bom profissional no futuro.

Entretanto, entendemos que a formação profissional não se faz alicerçada em critérios aleatórios. Está para além de questões contingenciais, ou mesmo, de benquerenças. Trata-se, portanto, de um momento crucial e requer o envolvimento e participação de todos os agentes que participam desse ato: Universidades, estagiários, campo de estágio e supervisores.

Essa fértil discussão traz à tona questões que devem, de tempos em tempos, ser revisitadas. Por isso mesmo, não se esgota aqui. Muito pelo contrário, é apenas o início de uma reflexão necessária sobre uma prática educativa, que tem por obrigação revitalizar esse diálogo, dando tônus ao que já pensávamos estar definido, no sentido de fazer com que a profissão de Serviço Social continue a ser o que é: uma profissão crítica, reflexiva e, principalmente, multiplicadora de profissionais comprometidos com seus usuários e muito qualificados.

Em face disso, consideramos que são muitos os desafios a serem superados na formação do assistente social no Ceará, sobretudo, concernentes ao momento da relação teoria e prática, sintetizada no estágio que passamos a elencar abaixo:

- 1- Dificuldade de realizar a lotação dos (as) estagiários (as) no período curricular obrigatório, justificada por motivos diversos, sejam eles, por exemplo, a sobrecarga de trabalho dos supervisores de campo, a precarização do vínculo de trabalho dos profissionais, as condições aviltantes do exercício profissional, o esvaziamento do sentido do projeto ético-político para alguns, ou ainda, o número superior de alunos em relação à quantidade de supervisores em campo; alimenta uma cadeia cruel de instabilidade discente, no momento da sua formação.
- 2- Outro desafio, na formação do assistente social, está em sobrepujar os obstáculos advindos do descompromisso de determinadas instituições de ensino superior, que não proporcionam uma sólida formação aos discentes, e, no momento do estágio, não investem suficientemente no fortalecimento entre campo de estágio, IES's e estagiários. O esgarçamento dessa relação fragiliza, sobremaneira, as

conexões regulamentadas nas normativas da profissão, que, por sua vez, preveem um alicerce consistente na formação do estudante de serviço social.

3- A incompreensão ou o pouco conhecimento sobre as funções que o Assistente Social exerce cotidianamente é um fator limitante, haja vista que os (as) profissionais empregam boa parte do seu tempo e da sua energia, realizando ações que afirmem suas atribuições e afirmem, também, a necessidade de sua presença na instituição em que exercem suas atividades profissionais. Essa posição social que a profissão ocupa traz aos trabalhadores certo desânimo, e, por sua vez, reproduz a antiga subalternidade profissional, herança do serviço social tradicional.

4- O momento do estágio é marcante para a maioria dos alunos (as), os quais estão aguardando uma mudança importante nas suas vidas: o de confrontar a teoria e a prática. O desafio está em apoiar esses atores na superação da solidão acadêmica, garantindo que a supervisão de campo possa gerar resultados positivos; e em não permitir que deixem marcas, ou mesmo “efeitos colaterais”, nesses indivíduos. Caso a mesma não seja realizada com a atenção devida, e/ou com condições inadequadas, essas “cicatrices” podem repercutir no futuro. Em usuários, não só bem atendidos nas suas necessidades, mas também sendo equívocos profissionais.

5- Realizar a interação entre supervisor de campo e discente, na perspectiva da troca de conhecimentos e da manutenção de conexões salutaras, faz parte do cotidiano da relação da supervisão direta. Entretanto, há de si levar em conta que essa relação também pode produzir uma memória afetiva no estudante, o que nos deixa atentos para mera reprodução de modelos, na reedição de comportamentos aprendidos no estágio. Por isso, vemos a necessidade de insistir na superação da dimensão unicamente técnico-operativa. Em verdade, o desafio central se constitui em instrumentalizar os estudantes nos aspectos técnico-operativos, teórico-metodológicos e ético-políticos como estratégia de aperfeiçoamento cognitivo, na expectativa de maior produtividade e qualificação. Mas, para uma formação desse indivíduo, também, de maneira global, com elevada auto-estima, dotado de conhecimento sobre a profissão e a cultura geral, entendendo o estágio como preparação para a profissão e, não necessariamente, para o emprego.

6- Superar a visão acrítica, instalada no processo formativo de alguns profissionais que estão entrando no mercado, fomentando nesses indivíduos o desejo de assumir o compromisso com a categoria, com os usuários, com o projeto

ético-político da profissão, e, em especial, com a responsabilidade pela sua própria formação; é, sem dúvida nenhuma, outro desafio a ser vencido.

O estágio supervisionado, portanto, como oportunidade de confrontar a teoria com a prática no campo do exercício profissional, revela-se uma etapa do processo formativo do assistente social, na qual se evidencia o extrapolamento da precarização das condições de formação e de trabalho, da formação assentada na lógica da mercantilização do ensino e da privatização da educação. Isso requer a formação crítica para o enfrentamento, desde a vida acadêmica, em defesa do projeto ético-político profissional, dos princípios do Código de Ética do Assistente Social e de uma formação de qualidade, a fim de fortalecer as lutas da categoria.

REFERÊNCIAS

ABEPSS- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social** – ABEPSS, janeiro 2016. Disponível em http://www.abepss.org.br/files/politica_nacional_estagio.pdf. Acesso em 12 de abril de 2016.

_____. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em http://www.cressrs.org.br/docs/Lei_de_Diretrizes_Curriculares.pdf. Acesso em 16 de abril de 2016.

ABRAMIDES, Maria Beatriz C. **O projeto ético-político profissional do serviço social brasileiro**. 2006. 426 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ABRAMIDES, Maria Beatriz C; CABRAL, Maria do Socorro Reis. **O novo sindicalismo e o Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

ALBUQUERQUE, C.S. e PEREIRA, E.M. **Transformações contemporâneas, educação e realidade brasileira: formação profissional em Serviço Social na experiência do IFCE**. Recife: Imprima, 2016.

ALMEIDA, Magali da Silva. **Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física**. In: Conselho Regional de Serviço Social (Org.). **Projeto ético-político e exercício profissional em Serviço Social: os princípios do Código de Ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais**. Rio de Janeiro: CRESS 2013.

AMICUCCI, Eliane Marques de Menezes. **Estágio Supervisionado em Serviço Social: tempos atuais e velhos desafios**. 2011.210f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARAÚJO, Maria Auxiliadora de. **Supervisão de estágio em Serviço Social: reflexões do cotidiano na contemporaneidade**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

BAPTISTA, Dulce M. Tourinho. **O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa**. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (org.) **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade-NEPI. SP: Veras Editora, 1999. p 31-40.

BARREIRO, Iraíde M. F. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 149 p. ISBN 978-85-7983-130-04. Available from SciELO Books

BEHRING, Elaine et al. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social**. Brasília: CFESS/Conselho Federal de Serviço Social, v. 1, 2015.

BONI, V. QUARESMA, S. Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BOSCHETTI, Ivanete. **Desafios e atuação da ABEPSS no contexto da “Reforma” do Ensino Superior no final dos anos 1990: gestão 1998-2000**. Temporalis, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.27-42, jul./dez. 2011.

_____. **Implicações da crise do capital na política de educação superior no Brasil no contexto atual**. In: SANTOS, Cláudia Mônica; LEWGOY, Alzira M.B.; ABREU, Maria Helena E. (orgs.); FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (coords.). **A Supervisão de Estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. Coletânea Nova de Serviço Social. p. 11-30.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **Supervisão em serviço social: O supervisor, e sua relação e seus papéis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O Estágio Supervisionado**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL/MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. Resumo Técnico. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em 05 de maio de 2016

_____. **Censo da Educação Superior 2013**. Resumo Técnico. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em 05 de maio de 2016.

_____. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em 13 de dezembro de 2016.

CANALI, Heloísa Helena B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**, 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Escola de Aplicação.

CASTRO, Marina M.C. e TOLEDO, Sabrina N. **A reforma curricular do Serviço Social de 1982 e sua implantação da faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Libertar: Revista da Faculdade de Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. V.11, nº2. Juiz de Fora, 2011.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SILVA, Silvina Pimentel. **Conhecimento, Método e Pesquisa Bibliográfica: reflexões epistemológicas e metodológicas**. In: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria, FARIAS, Isabel Maria Sabino e NUNES, João Batista Carvalho. (Orgs). **Pesquisa Científica para Iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EDUECE, 2011.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. **ABEPSS GESTÃO 2001-2002**. Temporalis, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.43-48, jul./dez. 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL-CFESS. **Meia Formação não garante um direito: o que você precisa saber sobre a supervisão direta de estágio em serviço social**. Brasília, 2013. p.19. Disponível http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/BROCHURACFESS_ESTAGIOSUPERVISIONADO.pdf. Acesso em 12 de jan. de 2016.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL-CFESS (org). **Assistentes Sociais no Brasil: elementos para estudo do perfil profissional**. Brasília/Alagoas: CFESS/UFAL, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Sociedade-Estado-OAB** In: Anais da XIII Conferência Nacional da OAB. Brasília, 1998.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, pp 221-236, V. 16, nº 02, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe operária na Inglaterra**. In: FERNANDES, Florestan. K. Marx, F. Engels. São Paulo: Ática, 1983.

FACULDADE TERRA NORDESTE. **Projeto Pedagógico Institucional**. Caucaia/Ce, 2014.

FALEIROS, V. de P. **Metodologia e Ideologia do trabalho Social**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1981.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

FERREIRA, Suely. **Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011)**. In: Linhas Críticas. Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa 8ª ed. qualitativa em Ciências Sociais / Mirian Goldenberg. - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.**

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questão de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Carvalho, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Renovação e conservadorismo no serviço social: ensaios críticos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 4ª ed. SP: Cortez, 2010.

_____. **Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade.** In: CFESS. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão.** Brasília: CFESS, 2012.

_____. **A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n.120, p. 609-639, out/dez. 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.001>. Acesso em: 23.11.2016

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/fortaleza>. Acesso em: 20.01.2014.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ – IPECE. Disponível em www.ipece.ce.gov.br. Acesso em: 20.01. 2014.

IVANETE, BOSCHETTI. **Desafios e atuação da ABEPSS no contexto da “reforma” do ensino superior no final dos anos 1990: Gestão 1998-2001.** In: Temporalis, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.27-42, jul./dez. 2011.

KOIKE, Maria Marieta. **Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais.** In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 01-25.

YAZBEK, Maria Carmelita et al. **Projeto de Revisão Curricular da Faculdade de Serviço Social-PUC/SP.** Serviço Social e Sociedade, 1984, nº 14, p.65.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Os fundamentos históricos e teóricos metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade .**In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 01-27.

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

LIMA, Kátia. **Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século.** In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs.); FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (coords.). **Serviço Social e Educação.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. Coletânea Nova de Serviço Social.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **O (velho e bom) caderno de campo**. Revista Sexta-feira n. 1, maio de 1997, São Paulo.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social**. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (org.) **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade-NEPI. SP: Veras Editora, 1999. P 19-30.

MATOS, Kelma S. Lopes; VIEIRA, S. Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. 2ª ed. rev. e atual Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O Desafio do Conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 5ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MOLJO, Carina Berta; MENDES, Daniela L. de Paula. **Supervisão de Estágio e pesquisa em Serviço Social: o desvendar da realidade como eixo crítico-formativo**. In: SANTOS, Cláudia Mônica; LEWGOY, Alzira M.B.; ABREU, Maria Helena E. (orgs.); FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (coords.). **A Supervisão de Estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. Coletânea Nova de Serviço Social. p. 267-286.

MORAES, Carlos Antônio de Souza. **Os desafios do novo século à formação em serviço social**. Temporalis, [S.l.], v. 16, n. 31, p. 105-132, ago. 2016. ISSN 2238-1856. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/12226/10101>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

MORAES, Elivânia da Silva. **Formação Profissional nos cursos de graduação em Serviço Social: pensamento e ação pedagógicos dos docentes**. 2014. 255 f.: il. Color. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

NASCIMENTO, Ana Maria. **O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire**. 2014 CD-ROM. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza.

NETTO, J.P. “**A construção do projeto ético-político contemporâneo**” in Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1 – Brasília: Cead/ABEPSS/CFESS, 1999.

_____. **Ditadura e Serviço social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 1994.

NETO, O.C.; MOREIRA, M.R.; SUCENA, L.F.M. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação, *Ser Social: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social/Universidade de Brasília*. Departamento de Serviço Social. V.1-1º semestre. Brasília: Serv. Social UNB, 1988.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida H. S. **O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social**: desvendando significados, *Serviço Social & Sociedade*. Ano XXV, nº 80, nov. 2004.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade EAD no Brasil**: análise da tendência à desqualificação profissional. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs.); FORTI, Valeria Forti; GUERRA, Yolanda (coords.). **Serviço Social e Educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. Coletânea Nova de Serviço Social. p.51-70.

_____. **Perfil expansionista do ensino superior brasileiro e impacto na formação profissional em Serviço Social**. In: SANTOS, Cláudia Mônica; LEWGOY, Alzira M.B.; ABREU, Maria Helena E. (orgs.); FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (coords.). **A Supervisão de Estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. Coletânea Nova de Serviço Social. p.31-56.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Revista Poésis - Volume 3, Números 3 e 4*, pp.5-24, 2005/2006.

PINTO, Marina Barbosa. **Precarização do Trabalho Docente: competitividade e fim do trabalho coletivo**. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs.); FORTI, Valeria Forti; GUERRA, Yolanda (coords.). **Serviço Social e Educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. Coletânea Nova de Serviço Social. p.27-47.

_____. **Mudanças no trabalho do assistente social**: exercício e formação profissionais. In: SANTOS, Cláudia Mônica; LEWGOY, Alzira M.B.; ABREU, Maria Helena E. (orgs.); FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (coords.). **A Supervisão de Estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. Coletânea Nova de Serviço Social. p-57-78.

REIS, Marcelo Braz. **Notas sobre o Projeto ético-político do Serviço Social**. 2015. Disponível em 31/10/2016 em <http://docslide.com.br/documents/notas-sobre-o-projeto-etico-politico-do-servico-social-marcelo-braz-m-reis.html>

SANTOS, I.S.F., PRESTES, R. I e VALE, A.M. **Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e Disputa entre Escola Pública e Escola Privada**. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.22, jun. 2006, p.131 –149.

SANTOS, Cláudia Mônica. ABREU, M. H. Elpídio. **Desafios do Estágio supervisionado na atualidade**. In: PEREIRA, Larissa Dahmer. ALMEIDA,

N.L.T. **Serviço Social e Educação:** Coletânea nova de Serviço Social. RJ: Lumen Juris, 2012. p. 71-89.

SEVERINO, A. Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 24ª ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA. T.M., OLIVEIRA, C.A., BUENO, C.M. **Políticas de Estágio e o Contexto do Serviço Social.** Revista Serviço Social & Saúde. UNICAMP Campinas, v. IX, n. 9, Jul. 2010.

TRIVINIOS, A. Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TONEGUTTI, C. ANTÔNIO. *Universo e Sociedade: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*, Brasília. Ano XXVII, nº 60, p.126-135, julho de 2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Fortaleza: EdUECE, 2014.

_____. **Projeto pedagógico do curso de serviço social.** Fortaleza, 2012. v. 1. Mimeografado.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens:** aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago 2006, p. 241-260.

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

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) Coleção docência em formação: saberes pedagógicos.. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

**Foto I- Mimos das Estagiárias****Foto II- Grupo Focal****Foto III-Recepção às Estagiárias****Foto IV-Integração do Grupo**



Foto V-Mimos das Supervisoras de Campo

APÊNDICE 2**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS SUPERVISORAS DE CAMPO**

1-ONDE VC SE FORMOU?

2-COMO FOI SEU ESTÁGIO? QUAIS LEMBRANÇAS TEM DELE?

3-QUANTO TEMPO DE FORMADO (A) VOCÊ TEM?VOCÊ SE CONSIDERA PREPARADO (A) PARA SUPERVISIONAR?

4-ISSO DIFICULTA OU FACILITA SUA SUPERVISÃO?

5-O QUE CONHECE SOBRE AS RESOLUÇÕES 533 E 568 DO CFESS?

6-SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO QUAL SUA OPINIÃO?

7-VOCÊ CONHECE AS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS 1986? QUAL SUA OPINIÃO SOBRE ELAS? VOCÊ DISCUTE COM OS ESTAGIÁRIOS EM CAMPO SOBRE ELAS?

8-ATUALMENTE VOCÊ TEM ESTAGIÁRIOS (AS)? ELES SÃO DA UECE E/OU FATENE OU DE OUTRA IES'S?

9-VOCÊ CONSIDERA QUE EXISTA RESISTÊNCIA DOS ASSISTENTES SOCIAIS EM RECEBER ALUNOS DA FACULDADE PRIVADA COMO ESTAGIÁRIOS? JUSTIFIQUE.

10-VOCÊ QUER FAZER ALGUMA CONSIDERAÇÃO FINAL SOBRE O TEMA?

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBRO DA COMISSÃO DE ORIENTAÇÃO E FISCALIZAÇÃO DO CRESS-COFI

1-O QUE É COFI?

2-O QUE FAZ A COFI?

3- QUAIS OS ACHADOS MAIS RELEVANTES DURANTES ESSES ANOS DE ATIVIDADE NA COFI, COM RELAÇÃO AO ESTÁGIO/FORMAÇÃO PROFISSIONAL?

4-QUAIS OS IMPACTOS DESSES ACHADOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS FUTUROS PROFISSIONAIS DO SERVIÇO SOCIAL?

5-QUE TIPO DE AÇÕES/PROVIDÊNCIAS PODEM SER TOMADAS ANTE AS QUESTÕES QUE A COFI CONSIDERA SER IMPORTANTE PARA A PRESERVAÇÃO DA PROFISSÃO?

6-QUAIS AS PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A PROFISSÃO DIANTE DO QUADRO SITUACIONAL QUE SE VEM ENFRENTANDO?

APÊNDICE 4

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

1-Nome, idade, endereço.

2-Local que faz Faculdade.

3-Local que faz/fez Estágio Supervisionado.

4-Fale sobre seu estágio e sua relação com a supervisora de estágio?

5-Você se sente preparada para o mercado de trabalho após ter estagiado?

6-O que você pensa sobre a formação profissional do estudante de serviço social em escolas privadas e públicas?

APÊNDICE 5**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBRO DO CONSELHO FEDERAL
DO SERVIÇO SOCIAL**

- 1- FALE SOBRE SUA EXPERIÊNCIA DE CONSELHEIRA DO CFESS.**
- 2- NO QUE DIZ RESPEITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CEARÁ, QUAL SUA OPINIÃO?**
- 3- QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE.**
- 4- TOMANDO COMO REFERÊNCIA A ATUAL CONJUNTA, EM SUA OPINIÃO QUAL FUTURO AGUARDA A PROFISSÃO DO SERVIÇO SOCIAL.**