

O PROCESSO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL SOB O OLHAR DE UMA EXPERIÊNCIA DE SUPERVISÃO

EL PROCESO DE PRÁCTICAS EN TRABAJO SOCIAL DESDE EL ASPECTO DE UNA EXPERIENCIA DE SUPERVISIÓN

THE SOCIAL WORK INTERNSHIP PROCESS UNDER THE LOOK OF A SUPERVISION EXPERIENCE

Recebido em: 11/01/2021

Aceito em: 16/06/2021

Walter Frantz¹

Frida Dinareli²

Resumo: Este estudo volta-se à discussão sobre a tríade de Estágio Supervisionado em Serviço Social, composta por alunos, supervisores de campo e supervisores de acadêmicos. As fundamentações teóricas estão baseadas nas legislações: da política de educação nacional, sobre estágio em Serviço Social e os documentos norteadores sobre estágio nesta área. Acrescenta-se a sistematização à luz dos ensinamentos de diversos autores, principalmente, da perspectiva freireana de Educação Popular. Metodologicamente apresenta-se, pesquisa de tipo qualitativa e documental. Apresenta-se uma análise a partir da interpretação e coleta de dados documentais em três diários de campo de Assistentes Sociais em formação, os quais produzidos em atividades de estágio curricular durante o curso de graduação em Serviço Social. Como resultado, fica nítido que a supervisão dos alunos estagiários apresenta problemas como omissão, conhecimento insuficiente sobre as demandas da profissão, etc. Conclui-se que há limites de precária formação e de habilidades para supervisão, e, mesmo que se prejudique, o aluno expressa crítica pela capacidade reflexiva e domínio de conhecimento. Quanto às relações da tríade, evidenciou-se que as instituições parceiras exercem poder velado por oferecerem serviço à instituição de ensino, que necessita inserção do aluno/cliente, mas que colabora provocando mudanças significativas, especialmente à autonomia técnica do profissional do campo.

Palavras-chave: Educação; Estágio Supervisionado; Serviço Social.

Resumen: Este estudio se centra en la discusión sobre la tríada de Pasantías Supervisadas en Trabajo Social, compuesta por estudiantes, supervisores de campo y supervisores académicos. Los fundamentos teóricos se basan en la legislación: la política educativa nacional, sobre prácticas en Trabajo Social y los documentos rectores sobre prácticas en esta área. Se agrega la sistematización a la luz de los de varios autores, principalmente desde la perspectiva Freire de Educación Popular. Se presenta una investigación metodológica, cualitativa y documental. Un análisis basado en la interpretación y recolección de datos documentales se presenta en tres diarios de campo de Trabajadores Sociales en formación, los cuales se producen en las actividades de pasantía curricular durante la carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Como resultado, es evidente que la supervisión de los estudiantes en formación presenta problemas como la omisión, el conocimiento insuficiente de las demandas de la profesión, etc. Se concluye que existen límites para la formación precaria y las habilidades para la supervisión y, aunque sea perjudicial, el alumno expresa críticas por la capacidad reflexiva y el dominio del conocimiento. En cuanto a las relaciones de la tríada, se evidenció que las instituciones socias ejercen un poder velado para ofrecer servicio a la

¹ Doutor em Ciências Educativas: Sociologia, Pedagogia e Ciência Política pela WWU - Universidade de Münster, da Alemanha. Pós – doutorado pelo PPGCS UNISINOS. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, da UNIJUÍ. E-mail: wfrantz@unijui.edu.br

² Doutoranda em Educação nas Ciências pelo PPGEC da UNIJUÍ, Graduada em Serviço Social pela UNISINOS, Pós Graduada em Gestão de Pessoas pela URI/SLG, Pós graduada em Gestão em saúde Prisional pela UFMS/FIOCRUZ, Mestre em desenvolvimento com Ênfase em Direitos Humanos pela UNIJUÍ. Assistente Social CRESS 5249, aposentada pela SUSEPE como Técnica Superior Penitenciária – Assistente Social. E-mail: frida_dinareli@hotmail.com

institución educativa, que necesita inserción del alumno / cliente, pero que colabora provocando cambios significativos, especialmente a la autonomía técnica del profesional en el campo.

Palabras-chaves: Educación; Pasantía supervisada; Servicio social.

Abstract: This study focuses on the discussion on the Supervised Internship in Social Work triad, composed of students, field supervisors and academic supervisors. The theoretical foundations are based on legislation: national education policy, on internship in Social Work and the guiding documents on internship in this area. Systematization is added in the light of several authors, mainly from the Freire perspective of Popular Education. Methodologically, qualitative and documentary research is presented. An analysis based on the interpretation and collection of documentary data is presented in three field diaries of Social Workers in training, which are produced in curricular internship activities during the undergraduate course in Social Work. As a result, it is clear that the supervision of trainee students presents problems such as omission, insufficient knowledge about the demands of the profession, etc. It is concluded that there are limits to precarious training and skills for supervision, and, even if it is prejudiced, the student expresses criticism for the reflexive capacity and knowledge domain. As for the relations of the triad, it was evidenced that the partner institutions exercise veiled power for offering service to the educational institution, which needs insertion of the student / client, but which collaborates causing significant changes, especially to the technical autonomy of the professional in the field.

Keyword: Education; Supervised internship; Social service.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir sobre a chamada tríade de Estágio Supervisionado em Serviço Social, a qual é composta por alunos(as), supervisores(ras) de campo e supervisores(ras) acadêmicos e que promove uma transversalidade de atuação tanto com as instituições de ensino, quanto com os espaços sócio-ocupacionais dos(as) Assistentes Sociais. Pretende-se, portanto, contextualizar o processo de estágio em Serviço Social com a realidade político-econômica da educação, evidenciar os limites e as possibilidades da experiência de supervisão de estágio em Serviço Social e das relações estabelecidas entre os atores do processo de estágio analisado.

O referido estudo torna-se relevante porque, durante a experiência acadêmica da autora, diversos problemas de relações sociais entre estagiários, supervisores e instituições foram percebidos. Eram constantes e desafiadores os efeitos nocivos que a condição da supervisora de campo implicava minorar, dos quais citam-se alguns: descomprometimento de estagiários com as normas da profissão e/ou da instituição de estágio; conflitos com equipe e supervisores; supervisores de campo com desrespeito às normas éticas da profissão; omissão da realidade do campo de estágio ao supervisor acadêmico; intransigência de equipe e/ou chefia quanto às atribuições dos estagiários etc.

Diante disso, sentiu-se a necessidade de analisar e interpretar esses fenômenos endogenamente na própria experiência como supervisora, visto ser uma função com diferencial, pois concomitantemente se cumpria a responsabilidade de estar em ambos lugares de supervisão

(acadêmica e como Assistente Social de campo), exercendo uma dualidade de papéis e funções. A experiência tornou-se significativa considerando que, em alguns momentos, a orientação foi realizada com em torno de trinta alunos por semestre, durante vários anos. Assim, a análise dessas relações é pertinente na medida em que outros trabalhos de pesquisa sobre o tema não comportam tamanha amostra e nem as mesmas características.

Diante da tríade estabelecida acima, pergunta-se: há autonomia de supervisores e alunos nas relações entre as instituições parceiras no período do estágio em Serviço Social? Entre as pesquisas realizadas durante o processo de estudo sobre a investigação acerca do tema buscou-se apoio nas produções do Conselho Nacional de Ensino e Pesquisa (CNPQ), na Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e no Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). Ainda, o presente artigo extrapola a pesquisa teórica, pois apresenta, também, a realidade da experiência prática no trânsito concomitante entre as funções de supervisão de campo e acadêmica, e as implicações que surgem do campo empírico atravessadas pelas instituições e pelos estagiários. Assim, a referida produção analisa, ao mesmo tempo, fatores externos e internos ao desempenho da função de supervisão.

Diante disso, esse viés se configura como especial e singular, sendo possível apenas pela produção da autora e pelas referências bibliográficas escolhidas para endossar cientificamente a veracidade da experiência empírica. O objeto desta análise e interpretação são os conteúdos dos diários de estágio (períodos entre o segundo lustro da década de 2000 e o primeiro lustro da década de 2020) de três alunas do curso presencial de Serviço Social, bem como a experiência da autora como supervisora, tanto de campo como de docente acadêmica. Para preservar o sigilo ético da profissão e das alunas que forneceram os diários para leitura e contribuição para o referido artigo não será identificada a autoria das três acadêmicas³. Ao invés dos seus nomes próprios, optou-se por incluir nomes de flores: Margarida, Rosa e Hortência.

Para tanto, o estudo seguiu orientação de Minayo, (1994) constituindo-se metodologicamente de uma pesquisa qualitativa, com recorte documental via amostra intencional, com dados interpretados via análise de conteúdo. Realizamos, assim, a leitura integral dos diários das três alunas e retiramos conteúdos relevantes ao propósito do texto, porém, de forma que não se repetissem os conteúdos já produzidos por pesquisadores, conforme apurou-se no levantamento das revistas científicas citadas.

³ Assistentes Sociais (ex-alunas) que espontaneamente cederam seus diários de campo.

Quanto à fundamentação teórica que diz respeito ao contexto da educação, demonstram-se aspectos de como a educação histórica e contemporânea vem cumprindo com o seu propósito de educar cidadãos ou transferir conhecimentos sem considerar o contexto social dos educandos. Ademais, demonstra-se o conjunto de políticas que se entrelaçam com a política de educação, podendo ter o sentido de inclusão, emancipação ou alienação histórica e político-social dos educandos.

Também se abordam os fundamentos e o contexto do estágio na política de educação. Busca-se focar no estágio como disciplina especial entre os componentes curriculares que traz nuances singulares porque exige inserção do estudante no campo de trabalho, colocando-o em relações de equipe e relações institucionais.

Em relação ao estágio específico em Serviço Social destacam-se a realidade, os seus limites, perspectivas e possibilidades. Assim como os dois primeiros temas, o estágio profissional específico se fundamenta em teorias e legislação vigente regulamentadas pela categoria profissional por meio do Conselho Federal de Serviço Social e Associação Brasileira de Ensino, e por meio da pesquisa em Serviço Social. Exige-se dessas instâncias postura profissional com equipe e usuários no desenvolvimento de instrumentos, métodos, exigências éticas e técnicas para o exercício profissional.

A EDUCAÇÃO E SEU CONTEXTO: PERSPECTIVAS E REALIDADE

A educação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB, Lei nº 9.394/1996, “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, art. 1º). Estabelece muitas garantias, dentre as quais destacamos o artigo art. 4: I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade; V acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; IX padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (LDB, 1996, art. 4).

Então a liberdade vem do justo equilíbrio entre o usufruto dos direitos e a responsabilidade de respeitar os deveres que esses direitos requerem; naturalizando a ética na prática de todos os dias. E a política educacional tem a função de formar cidadãos, com autonomia, conforme Freire (2011) ressalta “[...] numa área de miséria só ganha sentido na

dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que o resultado a extrojeção da culpa indevida” (FREIRE, 2011, p. 81). Por isso que a educação como direito constitucional, conforme artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), é também dever do cidadão frequentar a escola, pois “[...] o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vai assumindo a responsabilidade de suas ações. [...]” (FREIRE, 2011, p. 91) E assim protagoniza a superação da dependência.

O educador, no cumprimento do seu dever de educação, possibilita aos educandos a liberdade da escolha de estudar e, dessa forma, com seus elementos motivadores garante a democracia, a autonomia, a cidadania. Destaca-se que os alunos devem perceber “o esforço que faz o professor ou a professora. É preciso também que este esforço seja de quando em vez discutido na classe. Há situações em que a conduta da professora pode parecer aos alunos contraditórias [...]” (FREIRE, 2011, p. 101-102). O professor como pedagogo, que conduz a educação do educando, precisa ser testemunho, utilizando métodos e práticas que por si afirmem a educação libertadora.

A educação doméstica, entendida como a educação institucional que não testemunha a liberdade, pode ser interpretada de múltiplas formas, uma das formas é a hipocrisia que gera a resistência e abandono dos propósitos educacionais de cidadania. Diante disso, Freire (2011, p. 111) ressalta que “[...] pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente”, essa que serve para que os valores tradicionais sejam engessados nas mudanças culturais. Para isso, uma educação que promova a liberdade pode amadurecer-se “no confronto com outras liberdades, na defesa dos seus direitos em face da autoridade, dos pais, do professor, do estado [...]” (FREIRE, 2011, p. 103). Negligenciar ou dificultar esse processo precariza a educação, pois não há cognição nas crianças, adolescentes e até em alguns adultos para o discernimento da autoridade.

O contrário do método libertador - o método autoritário - afugenta o educando ou o coloca na condição de submisso, violento, funcional ao sistema opressor e, para tanto, contam-se com instrumentos e operacionalizadores que reforçam essa perspectiva, assim

[...] a resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada com sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui como um obstáculo à sua experiência de conhecimento (FREIRE, 2011, p. 119- 120).

Compreende-se, portanto, que a leitura do mundo do educando favorece o aprendizado também do professor e deve ser estimulada e/ou considerada no ato de educar. Por isso é

importante atenção ao que se constrói com o ser humano e com a humanidade, porque da prática sistemática cria-se uma organização que pode instituir a construção, superação e evolução do seu legado. Por outro lado, tais práticas podem se tornar culturas dicotômicas e autodestrutivas para a humanidade, por isso, elas e as ideologias atualizam-se em movimentos “[...] mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa posição determinada na estrutura da classe dominante” (BOURDIEU, 2004, p. 191). Isso faz a própria educação marginalizar-se.

Destaca-se que, ao se analisar a trajetória histórica da educação, inicia-se com uma concepção antiga que baseia seus métodos na severidade disciplinar enquanto rigidez de regras e valores de acordo com a classe social, criada “[...] para reger as relações do tempo, dos corpos e das forças: para realizar uma acumulação da duração; e para inverter em lucro ou em utilidade sempre aumentados o movimento do tempo que passa” (FOUCAULT, 1987, p. 133). Tempo esse que vale para a economia, mas não para quem vende sua força de trabalho

Assim, existem instrumentos de disciplina como horários definidos, exame, filas, castigo, som de sineta, sino, campainha. Esses indicam: “‘O sinal’ (FOUCAULT, 1987, p.140), o qual significa “[...] em sua brevidade maquinal, ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência” (FOUCAULT, 1987, p. 140), sendo que deve-se ainda “[...] atender automaticamente a cada um deles” (FOUCAULT, 1987, p. 140). Determina-se a cronologia da absorção do conteúdo e da convivência, assim se evita desperdício de tempo e flexibilidade nos acontecimentos pré-determinados, sem imprevistos - o que facilita o comando.

Há outros elementos que formam um conjunto para os corpos obedientes, como: “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 1987, p. 143). Nesse exame, segundo Foucault (1987), se reúnem “[...] a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade [...]” (p.154). Destaca-se, ainda, que “[...] graças ao cálculo permanente das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os “bons” e os “maus” indivíduos (FOUCAULT, 1987, p.151). Dessa forma, o comando não necessita de esforço e tampouco criatividade, mesmo com grandes massas, pois “[...] a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 119). Assim como age a moral calcada apenas em regras inflexíveis às singularidades de emergência, constituintes do educando.

Com ameaça pontuada no parágrafo anterior de minimamente ser julgado inapto ao que se almeja, os interessados no êxito do exame se autocontrolam, se autodisciplinam e o resultado é que a vigilância é “um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (FOUCAULT, 1987, p. 147). Quanto mais eficiente for essa forma de controle nos primeiros anos de idade, será menos necessário o recrudescimento no avançar da idade. Por isso, o grande esforço dos órgãos correcionais nas primeiras idades se justifica, mesmo que, para tanto, possam estar minando o potencial criativo e crítico dos sujeitos.

Ademais, a herança monástica de disciplinar corpos define e exige cumprimento do horário (FOUCAULT, 1987), pois, por ele, não só economiza imprevisto de educadores, como facilita o julgamento do que deve ser bom e mau educando. Já a “[...] arte de dispor em fila e da técnica para a transformação dos arranjos [...] individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 1987, p.125). Quando os educandos não aderem ao sistema e aos instrumentos das normas então há o castigo disciplinar, que tem a função de abrandar os desvios, devendo ser essencialmente corretivo (FOUCAULT, 1987). Foucault (1987, p.150) ainda indica que a “[...] punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação – sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção”. Desse modo, com estes instrumentos e técnica, o Estado supõe que encerra a sua responsabilidade no processo educativo.

Os corpos disciplinados são melhor controlados nas instituições que logicamente usam a segregação como elemento de seu sucesso e que se transformam na “especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (FOUCAULT, 1987, p. 122). Tais instâncias têm público específico e devem cumprir sua função, e quanto mais rígidos mais acreditados pela sociedade, como “colégios” e os “quartéis” que servem para “[...] evitar os conflitos com as autoridades civis; fazer cessar as deserções; controlar as despesas (FOUCAULT, 1987, p. 122). A partir dessas, justifica-se à sociedade o engodo da eficiência do Estado na política de educação.

A realidade acima exposta dialoga, infelizmente, com o sistema de educação na atual economia, pois, conforme Santos (2018), “a orientação funcional estritamente profissional da reforma do ensino solicita um tipo de ensino estandardizado, massificado, orientado por uma burocracia educacional superior, portanto, um ensino autoritário” (p. 58). Dessa maneira que “[...] se explica como a ‘democratização do ensino’ é articulada, sem paradoxo, com a

permanência do currículo rígido” (SANTOS, 2018, p. 351). A partir disso, quando todos os envolvidos com a educação se enganam mutuamente favorecem os desvios do objetivo do processo educacional.

A educação que busca produção materialista do educando vai incorrer na frustração e pode basear seus índices de produtividade em investimentos da política, já que “o discurso da globalização que fala em ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano [...]” (FREIRE, 2011, p. 124). Isso é funcional à irresponsabilidade com a função social da educação e formação qualificada.

A vigilância do educador para uma educação libertadora requer a constância na visão contextualizada, por isso, é pela “[...] autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo “espaço” antes “habitado” por sua “dependência” (FREIRE, 2011, p. 91). Nesse sentido, é preciso buscar incessantemente compreender que “[...] a contração do presente, ocasionado por uma peculiar concepção de totalidade, transformou o presente em constante fugidío entrincheirado entre o passado e o futuro” (SANTOS, 2006, p.779). Para tanto, Santos (2006) propõe “[...] expandir o presente e contrair o futuro, só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso” (p. 779). A superação dos modelos imediatistas e materialistas, bem como exercitar a consciência crítica são práticas necessárias e urgentes, ainda mais em um mundo globalizado onde falsamente se espalham notícias de senso comum que são aceitas facilmente, com alto índice de compartilhamento na rede.

Para rejeitar a tendência comercial dos diplomas, ou seja, a mercantilização do ensino, e respeitar a autonomia e cidadania dos alunos, convida-se a refletir com Santos (2006) acerca de algumas teorias que apontam um raciocínio sobre os múltiplos saberes em todas as culturas, como a Ecologia de Saberes, pois “deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes” (SANTOS, 2006, p. 790). Há ainda as Ecologias do Reconhecimento, pelas “[...] a desqualificação incide prioritariamente sobre os agentes, é só derivadamente sobre a experiência social (práticas e saberes) de que eles são protagonistas” (SANTOS, 2006, p. 792). Em ambos os princípios é imprescindível a seriedade da função da educação e dos educadores.

O que Santos (2018) escreve atualmente, Freire já alertava há várias décadas e por causa disso foi exilado do Brasil. Isso mostra o valor da resistência à tradição de uma educação alienante e interesseira, pois essa estagna várias gerações. Pelo contrário, é necessário refletir acerca da “sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’

mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 1993, p. 59). Ao ser funcional a esse sistema, o docente colabora para que, “[...] quanto mais adaptados para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (FREIRE, 1993, p. 63). Porém, carrega a responsabilidade pelas consequências sociais que chegam com as décadas seguintes.

Essa educação só de transferência de conteúdos e não de ética “sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo [...]” (FREIRE, 1993, p. 62-63). Dessa forma, “os oprimidos [...] ‘imersos’ da própria engrenagem da estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem, capazes de correr o risco de assumi-la e a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça” (FREIRE, 1993, p. 34). É desse jeito que segue o infantilismo dominado pela sociedade que admira outras culturas para se defender da sua frustração.

É por isso que é importante que os espaços e atores educativos sejam eficientes na aplicação de métodos democráticos, para que seja possível o discernimento dos educandos ao estar sob conduta de métodos opressores. Segundo Freire (1993), “aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se e a aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos” (p. 30-31).

Educadores que caminham dialeticamente para a consciência crítica do espaço e tempo culturais em que faz parte, têm a clareza de que “[...] não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas sua consciência de sua inconclusão [...] que gerou sua educabilidade [...]” (FREIRE, 2011, p. 57). Nessa perspectiva, galga-se a superação da “[...] pedagogia do oprimido como pedagogia humanista e libertadora [...]” e, com isso, “essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1993, p. 41), visto que a sociedade é coletiva, assim como suas necessidades e interesses devem ser.

Santos (2018) destaca que continua “a pensar que a necessidade do ser utópico neste nosso tempo se formula da melhor forma numa época de direitos humanos, numa época de lógica e de retórica de direitos humanos” (p. 341-342). Nesse sentido, a partir dessa contextualização acerca da educação, é que se segue o foco de reconhecer o cotidiano das instituições e atores no período de estágio de Serviço Social, contexto esse também permeado por contradições que, muitas vezes, retomam concepções de ensino arcaicas e bancárias, onde impede-se que os futuros profissionais pensem e/ou questionem criticamente suas práticas.

FUNDAMENTOS E CONTEXTO DO ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL A PARTIR DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Antes de contextualizar os pressupostos teóricos do estágio em Serviço Social coloca-se este no contexto da realidade da educação tendo como reflexão o fato da educação em geral ter uma história que, na contemporaneidade, encontra-se marcada fortemente pela finalidade capitalista, o que, certamente, proporciona respingos no processo de estágio. No período em que a autora, agente da elaboração deste texto, foi docente acadêmica (2008) os alunos se queixaram por terem perdido suas vagas de estágio não obrigatório e remunerado, pois tratavam-se dos seus “empregos” ou “fontes de renda”. Isso ocorreu considerando as atualizações das normas de que estabeleceram critérios de exercício do estágio supervisionado para que as atividades exercidas fossem exclusivas das atribuições do curso matriculado. E as vagas até então ocupadas por estagiários para exercer atividades de: telefonista, atendente de crianças, etc, que não puderam mais ser ocupadas por estagiários sem formação para tal, foram canceladas para os alunos que não tinham competência para tal e que corrobora para a precarização dos serviços prestados. A lei garante que o estágio remunerado e/ou obrigatório, seja desenvolvido coerentemente com exercícios de atividades pertinentes à formação que recebe em aula.

A regulamentação da Legislação Nacional de Estágio (Lei 11.788, de 25.09.08), apesar do desconforto inicialmente causado, proporcionou uma visão séria e responsável acerca do acadêmico sobre os estudos e a escolha profissional, uma vez que não propunha mais o interesse deturpado de conseguir somente uma colocação no mercado de trabalho, mas sim dedicação aos estudos e às funções específicas da formação desde o início do processo. Destaca-se que “[...] o trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar *pele* trabalho, não *para* o trabalho” (LEWGOY, 2010, p. 49). Nesse sentido, avança-se em termos práticos e formativos, pois as instituições parceiras se comprometeram com a colaboração científica do aprendiz e isso abarcou um universo de detalhes teórico-práticos que são vislumbrados a seguir.

Educadores brasileiros têm como desafio superar características persistentes que Freire (1980) já apontava como problema há décadas, as quais Santos (2018, p. 58) salienta no seguinte trecho ao explicar que “[...] a orientação funcional estritamente profissional da reforma do ensino solicita um tipo de ensino standardizado, massificado, orientado por uma burocracia educacional superior- portanto, um ensino autoritário”. Assim, infelizmente persiste:

[...]. Uma renovação que permita a produção em massa de profissões sem alterar basicamente o tradicional autoritarismo do ensino. E assim se explica como a ‘democratização do ensino’ é articulada, sem paradoxo, com a permanência do currículo rígido, com pouca aplicação no contexto volátil (SANTOS, 2018, p. 351).

A partir desse autoritarismo emergem fragilidades como as que descrevemos na seção anterior. Tal fator equivale a dizer no cotidiano e suas concretudes que os acadêmicos “[...] de maneira geral, carregam as fragilidades e as potencialidades da educação e do ensino brasileiro como expressão de um contexto sócio-histórico marcado por desigualdades sociais e manifestações de resistências” (LEWGOY, 2010, p. 36) e por consequência a execução profissional reproduz essas vulnerabilidades da educação recebida, como um profissional com limitações na capacidade de desenvolver as atribuições pertinentes da profissão. Destaca-se no artigo 1º da Lei de Estágio em Serviço Social o fato de que:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, art.1, s/p).

Quanto às obrigações das instituições de ensino para com seus acadêmicos destaca-se no artigo 7º :

II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando; V – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades; VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas (BRASIL, 2008, art. 7,s/p).

A supervisão de estágio é entendida como “[...] ação ou efeito de supervisionar, dirigir, orientar ou inspecionar [...]” (LEWGOY, 2010, p. 65). O ato de supervisionar pode ser examinado desde a Grécia antiga, quando era considerado treinamento para estudantes (LEWGOY, 2010). Assim, dado o desenvolvimento da humanidade e da educação mantém-se este tempo como especial e imprescindível aos aprendizados teórico-práticos.

Os atores⁴ desse processo se baseiam na política de educação que se põe ou impõe, sendo que há uma normatização que orienta que o processo inicia-se “[...] pela consciência que cada um é detentor de saber, embora supervisores detenham um saber que orienta a formação

⁴ Atores: instituições de ensino e campo sócio-ocupacional (campo de estágio), supervisores: acadêmicos de campo, estagiários.

do supervisionado e ambos projetam uma caminhada”. Com isso, entende-se que o supervisor “[...] forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]” (FREIRE, 2011, p.25). Ambos, supervisor e supervisionado, formam uma dupla de benefícios e responsabilidade.

Ademais, é importante observar que a normatização deve democratizar as relações e funções da educação e estabelecer conexão coerente, crítica e consciente entre os conteúdos dos componentes curriculares e a experiência social do aluno cidadão. Freire (2011, p. 32-34) destaca que “[...] a prática educativa tem de ser em si um testemunho de decência e de pureza”. Por isso, importa salientar que não há decência e pureza em métodos que valorizem somente parte dos educandos e que resultem em uma formação de cidadãos que se auto excluem ou são excluídos por algum tipo de singularidade.

Se no cotidiano das responsabilidades e das tarefas o educador não tiver condições de perceber tais singularidades e nivelar todos de forma equânime, mesmo para com aqueles que precisam de atenção e métodos diferenciados, impregna o processo de aprendizagem de práticas, conteúdos e métodos excludentes daqueles alunos que não está nos padrões do pensamento social vigente. Segundo Freire (2011, p. 39-40),

[...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo com a do crítico, e a curiosidade mesma, são características do fenômeno vital.

Desse modo, também deve-se dar devida atenção aos métodos educativos que prezam pela comunicação aberta. Por mais que se engessem conteúdos programados, embora esses sejam importantes, deve-se ter em mente que há situações que devem ser adiados para acolher realidades trazidas pelos educandos, as quais são mais urgentes para seguir com o propósito de educar-se. Considerando a necessidade de tornar educadores e educando iguais na sociedade, Freire (2011, p, 115, grifos do autor) destaca que a “importância do silêncio [...] pois torna possível a quem fala comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem o escutou [...]”.

Destaca-se que a dialética democrática já discutida acima e o autoritarismo, nas relações entre professores e alunos que superam a educação bancária, compreendem que “[...] o diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Diálogo por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro”. (FREIRE, 1992, p. 41). Vale redundar:

[...] que nenhuma educação que pretenda estar [...] a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade (FREIRE, 2000, p.17).

Diante desse contexto, ao considerar desde as ideologias colocadas na política educacional vigente até suas diretrizes materializadas pedagogicamente, envolvidas no contexto histórico, cultural e social cotidiano, demonstra-se a concretização de implicações positivas e negativas no Estágio Supervisionado de acadêmicos de Serviço Social. Portanto, a seguir refletiremos sobre a experiência de supervisora de campo e supervisora acadêmica obtida ao longo de uma década, tendo como base os conteúdos extraídos de três diários de campo de alunas que cederam seu material livremente. Esses diários apresentam relatam reflexivamente e criticamente dois anos de atividades no campo de estágio, bem como a leitura avaliativa do supervisor docente.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL EM PAUTA: A PERSPECTIVA DE SUPERVISORA ACADÊMICA E DE ALUNAS

O Serviço Social, em quase três décadas de projeto ético político, respalda-se pela Lei de Regulamentação da Profissão, de 1993, juntamente com seu código de ética (1993). Tais normatizações oferecem respaldo ao exercício profissional dos Assistentes Sociais, e, por consequência, tais legislações se somam à Lei de Estágio em Serviço Social, de 2008, proporcionando rumo aos atores envolvidos nesse processo: instituição universitária, instituições que oferecem campo de estágio, supervisor Assistente Social docente, supervisor Assistente Social de campo, aluno, equipe de trabalho de ambas as instituições. Tais instituições e instituídos contemplam o que se chamou de tríade de estágio.

As instituições sócio-ocupacionais e de ensino possuem o compromisso de proporcionar o desenvolvimento da capacidade do aprendiz de perceber o objeto de intervenção, e as expressões da questão social proporcionam analisar como será a atuação e que instrumentos poderão ser operacionalizados para mediar as relações com a sociedade. Assim, essas instituições, ao se inserirem na complexa relação do trabalho, devem desenvolver a sensibilidade para escutar, desvelar, criticar propositivamente, planejar e defender a garantia de direitos, bem como denunciar sua violação. Por isso, destaca-se nesse cenário o fato de que “o processo de supervisão de estágio, ao se vincular à formação em Serviço Social, não pode ser reduzido à mera preparação de tarefas, ação atrelada à burocracia, aos ditames mecânicos,

rotineiros e essencialmente técnicos” (LEWGOY, 2010, p. 30).

Neste espaço, as instituições de ensino formam teórica e tecnicamente os acadêmicos, balizadas nos fundamentos científicos e na experiência dos Assistentes Sociais construída pela soma de trabalho cotidiano aliada à pesquisas e sistematizações teóricas sobre a própria experiência. Ainda se baliza pela legislação de estágio, especificamente levando em conta a Resolução CFESS nº 533, de 29 de setembro de 2008, da qual destaca-se que:

a instituição campo de estágio deve assegurar os seguintes requisitos básicos: espaço físico adequado, sigilo profissional, equipamentos necessários, disponibilidade do supervisor de campo para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem, dentre outros requisitos, nos termos da Resolução CFESS nº 493/2006, que dispõe sobre as “éticas e técnicas do exercício profissional do Assistente Social (BRASIL, 2008, art.2, parágrafo único).

Diante das reflexões até aqui apresentadas e fundamentadas, buscou-se analisar o processo de Estágio de três alunas de Serviço Social de uma Universidade Filantrópica do interior do estado do Rio Grande do Sul a partir de seus relatos fundamentados em diário de campo em três diferentes períodos entre o segundo lustro da década de 2000 e o primeiro lustro da década de 2020, transcorridos cada um por dois anos em seus respectivos campos. Tal movimento possibilita dar visibilidade à realidade cotidiana de inserção e permanência em diferentes espaços sócio-ocupacionais, nesses casos oriundos de Secretaria Municipal de Assistência Social de município de pequeno porte, de Centro de Atenção Psicossocial – Álcool e Drogas – (CAPS AD) e de Juizado da Infância e Juventude de Fórum situado no mesmo município sede da universidade. As referidas experiências têm em comum o fato de que todas as acadêmicas envolvidas são trabalhadoras em tempo integral.

Os relatos descritos nos diários, expressam situações de diversas ordens, como por exemplo: “estou sentindo dificuldade de trabalhar numa Secretaria e até mesmo na Prefeitura durante o período eleitoral, [...] troca de favores que existe, o assistencialismo e o partidatismo. Os profissionais tentam agir corretamente, [...] mas a dificuldade é muito grande” (MARGARIDA). Essa situação demonstra que emergem inseguranças da Assistente Social Supervisora de Campo quanto à sua função profissional, isso a deixa sem argumentos para impor seu projeto ético-político.

Essa acadêmica lamentavelmente explica que:

observamos que na maioria dos eventos as nossas tarefas estão sendo desviadas, penso que deveríamos nos envolver mais diretamente com tarefas que nos competem como futuros profissionais de Serviço Social, mas enfim, nos propomos a auxiliar e procuramos desenvolver da melhor maneira possível (MARGARIDA).

Isso ocorre devido a ações que precisam tomar, como no caso que segue: “[...] reunião na Câmara de Vereadores [...] o assunto Natal solidário [...] ficou decidido que irão ser feitas listas para pedir donativo nas casas e firmas”. Observa-se que os relatos indicam situações que não são atribuições privativas do profissional, portanto, não estão previstas para a profissão de Assistente Social, em claros atos que destoam dos atendimentos que deveriam ser prestados via política pública. Além da irresponsabilidade ou passividade da assistente social supervisora de campo, emergem situações de conformismo e acomodação da formação calcada no autoritarismo de educadores, uma vez que concorda em deslocar a tarefa de custear a festa natalina dos cofres públicos para a sociedade civil, sendo este evento do executivo e legislativo do município.

Ademais, uma das importantes tarefas do supervisor acadêmico é a de realizar visitas de campo, no entanto, a partir dos relatos pode-se compreender que houve omissão do supervisor no cotidiano da sua prática como Assistente Social. Diante disso, a atitude do supervisor acadêmico foi a de dizer que se posicionar contra a chefia para garantir o direito do usuário das políticas públicas é necessário, o que é inaceitável. Tal fato ocorreu quando a Secretaria Municipal de Assistência Social disse que ia descontar do Benefício de Prestação Continuada (BPC) de uma pessoa com doença mental (esquizofrenia) o valor dos exames que ela fez pelo Sistema Único de Saúde (SUS), como se um direito excluísse o outro.

Margarida estava muito decepcionada com a profissão pela experiência de estágio até então, ela percebia que as atividades estavam desorganizadas e que não havia um planejamento profissional, por isso, quando enfim a assistente social supervisora de campo define um projeto de intervenção profissional com atividades específicas das atribuições da profissão, a aluna melhora suas expectativas com relação ao estágio e escreve: “Início projetos – habitação, criança e adolescente, idosos”. Entre o incômodo que apresenta quando estão realizando tarefas inerentes à profissão e a celebração de iniciar a realização de tarefas compatíveis com o projeto ético-político da profissão percebe-se que a estagiária apresenta muita clareza sobre os conteúdos aprendidos em aula sobre o conhecimento e prática específica da profissão, mesmo a gestora tendo gesto de cerceamento de direitos sociais.

Outra situação encontrada nos diários de campos foi a flexibilização de manejo dos estagiários em casos positivos e outros extremamente prejudiciais. As trocas de campo sempre implicam minimamente em novo diagnóstico e novo projeto de intervenção que, para um aluno trabalhador, é uma demanda exaustiva. O tempo exigido para realizar tais atividades é grande

e ainda há os prazos que envolvem o desenvolvimento do plano de trabalho e projeto de intervenção solicitado pela universidade, conforme a legislação em Serviço Social (CFESS, n. 533, 2008) requer, os quais sempre são perdidos. Presenciaram-se alguns casos em que a troca de campo ainda se carregou de problemas de conflitos entre supervisores e chefias, e de contratos temporários do profissional Assistente Social, sendo que aconteceram episódios de falta de ética do estagiário e em outras do supervisor de campo. Dessa forma, o processo de estágio implica uma variedade de acontecimentos que vão desde a precarização do trabalho dos profissionais do Serviço Social até a relações sociais estabelecidas na tríade de estágio.

Há casos como o de Hortência, que vivenciou a mudança de campo de estágio para o Centro de Atenção Psicossocial – Álcool e Drogas (CAPS A. D.), onde iniciou o projeto de intervenção denominado oficina terapêutica. No campo anterior mantinha relação positiva com supervisora, hierarquia e equipe, porém, na nova experiência deparou-se com uma hierarquia que arbitrariamente interferiu no desenvolvimento das atividades do plano de trabalho da estagiária, previamente aprovado pela Assistente Social e toda equipe. O enfrentamento acontece direto com a estagiária que argumenta sozinha sua postura ética, uma vez que a supervisora de campo não assume seu papel. Nesse caso há uma fragilização e minimização da chamada autonomia profissional.

A função do supervisor de acadêmico engloba ter disponibilidade de horários para ler e analisar a “documentação dos estagiários, deslocamentos para as visitas às instituições (campos de estágios), planejamento de reuniões com os Assistentes Sociais, atividades que demandam um tempo que não é contabilizado” (LEWGOY, 2010, p. 129). Lhes cabe, ainda, manter, sem menos atenção, as:

habilidades: trabalhar em equipe, comunicar-se e se relacionar com pessoas (colegas, Assistentes Sociais e demais profissionais que fazem parte da equipe técnica e da hierarquia da instituição), saber ouvir, cooperar, discutir, lidar com conflitos, propor alternativas às limitações institucionais [...] (LEWGOY, 2010, p. 183).

Essas habilidades não se configuram em méritos e sim na preconização legal diante da responsabilidade da atribuição profissional, o que revela a responsabilidade e o quão intensas são as atribuições do supervisor acadêmico.

Por isso, há a necessidade de compreensão mútua e reflexão quanto à adesão espontânea de quem faz a escolha pela profissão de Assistente Social, visto que desde a institucionalização da profissão apresentam-se cenários contraditórios que repetem-se no período de estágio. Assim, torna-se importante referendar que tanto educador como educandos “(lideranças e

massas) co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 1993, p. 56). Considerando que a supervisora acadêmica e as três alunas realizaram as demandas de estágio enquanto trabalhadoras de outras instituições, ou seja, para além da tarefa de docente e de estudante, havia atores com outras funções laborativas, fato que coloca o desafio da eficiência e responsabilidade em tempos reduzidos de precarização das relações de trabalho e conseqüentemente do aprendizado com excelência.

Resgata-se a história do estágio em Serviço Social no mundo e no Brasil. Inicia-se com “Diagnóstico *social*, de Mary Richmond (1950), evento significativo por se tratar da primeira sistematização teórica de Serviço Social” (LEWGOY, 2010, p.72, grifo da autora). No Brasil, esse computo teórico aparece como: “técnico e pedagógico” (LEWGOY, 2010, p.72), pois “enfocava a supervisão de voluntários em obras de recreação de adolescentes e seus aspectos administrativos”, sendo que, posteriormente, “a supervisão de profissionais e de auxiliares remunerados para o Serviço Social com grupos [...]” (LEWGOY, 2010, p. 74) esteve presente. Enfatiza-se que essas concepções de prática e de estágio profissional ainda são pensadas numa prática profissional higienista e alienada, focando nas sequelas das manifestações da questão social e não na questão social como problema estrutural.

Em seguida, entre as décadas de 1960 e 1970, em termos de estágio, privilegiou-se “a tematização acerca do manejo técnico-instrumental, o relacionamento entre supervisor e supervisionado, a sistematização da ação na supervisão, o enfoque didático-pedagógico” (LEWGOY, 2010, p. 76). Ainda, manteve-se o tripé, intervenção de caso, grupo e comunidade com abordagem psicológica com perspectiva conservadora.

Com o amadurecimento do chamado Movimento de Reconceituação⁵ tomam forma, vagarosamente entre as décadas de 1960 a 1980, as teorias marxistas aplicadas à realidade do Brasil dentro das discussões do Serviço Social. Ou seja, a categoria profissional começa, de forma mais crítica, a analisar o imenso contingente de pobreza, a grande desigualdade social, o êxodo rural massivo, as precárias políticas públicas em todas as áreas e abertura do regime ditatorial com muitas manifestações de classes. Desse período destaca-se a intensificação de

⁵ Movimento da categoria de Assistentes Sociais que inicia na década de 1960, em que a profissão questiona, critica e diverge sobre suas bases teóricas de fundamentos e prática, e por quase vinte anos realiza seminários e sistematizações até que supera e rejeita a prática tradicional, descaracterizada e descontextualizada da realidade do país, em vista de uma prática definida sob fundamentos teóricos dialéticos, democráticos e transformadores inseridos na realidade política e social, obtendo postura ética dos profissionais que respeitam a demanda do usuário como causa histórica e política.

estudos sobre supervisão em Serviço Social, ficando o debate hegemonicamente sobre a responsabilidade da Assistente Social Balbina Ottoni Vieira, que propôs em suas obras, metodologia e concepção e “[...] abordou a supervisão como ‘método de ensino do Serviço Social’” (LEWGOY, 2010, p.80-81).

Ainda quando a categoria profissional vinha afirmando seus novos aportes teóricos dialéticos, portanto marxistas, num cenário de início de democracia conveniente e funcional à classe política e elite do mercado (o que não desmerece também que tais mudanças foram resultado de muitas lutas sociais), o Serviço Social implementa a “reforma curricular de 1982, bem como na década de 1990”, pela qual a profissão passa a focar em sua formação e atuação nas expressões da questão social (LEWGOY, 2010, p. 85).

Desde então, a exigência ao supervisor acadêmico consiste no fato de que “[...] o processo de supervisão precisa de alicerces para acompanhar a compreensão histórica e social dos fenômenos na relação dialética entre indivíduo, sociedade e natureza. [...]” (LEWGOY, 2010, p. 45), que demandam dos professores e supervisores “uma visão filosófica, política, científica e técnica. Isso é válido também para os Assistentes Sociais que supervisionam o processo de trabalho dos alunos [...]” (LEWGOY, 2010, p. 50).

Aos supervisores de campo exige-se o cumprimento que rege o decreto:

Cabe ao profissional citado no *caput* e ao supervisor de campo averiguar se o campo de estágio está dentro da área do Serviço Social, se garante as condições necessárias para que o posterior exercício profissional seja desempenhado com qualidade e competência técnica e ética e se as atividades desenvolvidas no campo de estágio correspondem às atribuições e competências específicas previstas nos artigos 4º e 5º da Lei 8662/1993.(BRASIL, CFESS, nº 533/2008, art 1º, parágrafo quinto).

Além disso, a Lei de Estágio em Serviço Social delimita o processo de estágio como algo privativo aos profissionais de Serviço Social, delimitando as instâncias de supervisão:

A supervisão direta de estágio em Serviço Social é atividade privativa do Assistente Social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação, sendo denominado supervisor de campo o Assistente Social da instituição campo de estágio e supervisor acadêmico o Assistente Social professor da instituição de ensino (BRASIL, CFESS, nº 533/2008, art.2º).

Nessa mesma legislação, no artigo 4º, determinam-se as relações entre as unidades acadêmicas, tanto públicas, quanto privadas, que concederão espaço para a realização das atividades de estágio. Destacam-se os seguintes procedimentos a serem realizados pelos acadêmicos e supervisores:

- I) ao supervisor de campo apresentar projeto de trabalho à unidade de ensino incluindo sua proposta de supervisão, no momento de abertura do campo de estágio;
- II) aos supervisores acadêmicos e de campo e pelo estagiário construir plano de estágio onde constem os papéis, funções, atribuições e dinâmica processual da supervisão, no início de cada semestre/ano letivo (BRASIL, CFESS, nº533/ 2008, art. 4).

Quanto às funções dos supervisores acadêmicos e de campo apontam-se as responsabilidades e posturas tendo em vista as três dimensões que comportam o exercício profissional:

Art. 7º. Ao supervisor acadêmico cumpre o papel de orientar o estagiário e avaliar seu aprendizado, visando a qualificação do aluno durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões técnico-operativas, teórico-metodológicas e ético-política da profissão. Art. 8º. A responsabilidade ética e técnica da supervisão direta é tanto do supervisor de campo, quanto do supervisor acadêmico, cabendo a ambos o dever de: Planejar conjuntamente as atividades inerentes ao estágio, estabelecer o cronograma de supervisão sistemática e presencial, que deverá constar no plano de estágio (BRASIL,CFESS, nº533/ 2008, arts. 7 e 8).

A legislação tanto torna evidentes as posturas de intransigência diante da defesa da garantia de direitos e denúncia quando os direitos dos cidadãos são violados e que deveriam ter sido tomadas, mediante os relatos expostos acima, como provocação crítica sobre os encaminhamentos realizados na condição de docente. Assim, a postura e as decisões, tanto dos supervisores acadêmicos quanto dos supervisores de campo, poderão influenciar a forma com que os alunos compreendem a profissão e pautam suas intervenções.

Quando Margarida inicia o estágio está motivada com a postura da supervisora e escreve: “também percebi a sua preocupação em aprendermos a valorizar muito a ética em nossa profissão [...]”. Margarida apresenta características muito comuns à maioria dos estagiários, como a ânsia de transformar a realidade dos usuários e o deslumbre de colocar em prática os conteúdos teóricos estudados ao longo da graduação. Mas, embora esse movimento seja importante, pode prejudicar a observação sobre o que não está aparente e, com isso, os elementos que devem constar no diário nem sempre aparecem, como a observação encontrada acerca de uma das supervisoras que diz: “o relato fundamentado não aparece a crítica”, logo, não explica na escrita a crítica sobre a prática das atividades. Um detalhe que evidencia o descompromisso do supervisor acadêmico em ser testemunho de comprometimento para o educando. De forma que cobra mais comprometimento na escrita sem mostrar o mesmo rigor nas próprias escritas ao avaliar o diário de campo do estagiário.

Nesse contexto, a aluna cometeu alguns equívocos que foram evidenciados por meio de seus relatos, são os mesmos que foram observados pela supervisora de campo, nomeados como falta de crítica de “opinião”. É possível ver, a partir dos diários de campo, que a supervisora acadêmica faz os seguintes questionamentos: “o que achou disso?”, “o que sentiu quando isso aconteceu?”, visando estimular a reflexão de Margarida. As mesmas deficiências ainda são percebidas no semestre seguinte, conforme apontado pela supervisora acadêmica ao dizer coisas como “muito juízo de valor empírico no início”, “este diário carece de maior reflexão teórico-prático”, “as referências bibliográficas estão incorretas”, “o autor precisa ser citado e identificado”, “está bom, mas deve melhorar a escrita”. É possível somente em semestres posteriores perceberem-se avanços, o que denota o quão importante torna-se a parceria entre os supervisores de campo e os supervisores acadêmicos para que haja a superação das dificuldades dos alunos, principalmente quanto à análise crítica da realidade.

Os supervisores acadêmicos devem ficar atentos às observações realizadas no diário de campo, a própria Margarida, nos relatos a seguir, anuncia que podem ocorrer problemas no processo do estágio e da prática profissional. Aparem concretamente a crítica sobre a realidade deste campo:

observamos que, na maioria dos eventos, as nossas tarefas estão sendo desviadas, penso que deveríamos nos envolver mais diretamente com tarefas que nos compete como futuros profissionais de Serviço Social, mas enfim, nos propomos a auxiliar e procuramos desenvolver da melhor maneira possível. [...] A troca de supervisora de campo (que acumula a função de Assistente Social e cargo de Secretaria Municipal de Assistência Social) e troca de projeto de estágio podem trazer dificuldades (MARGARIDA).

O histórico acima apresentado demonstra as falhas dos supervisores de campo que avaliaram genericamente o diário, pois não tinham experiência na função. Margarida teve três trocas de supervisores, tanto acadêmicos quanto de campo, assim como um campo de atuação marcado por muitas corrupções considerando o período eleitoral. Diante de tantas mudanças neste período de estágio, a Luna não confiou na orientação da supervisora acadêmica e se assegurou na avaliação da coordenadora do curso, visto que foram encontradas duas avaliações dela no diário. Com isso, fica nítida a arena de conflitos estabelecida entre a tríade de estágio e que não raramente pode prejudicar os alunos.

Já Hortência entrou em estágio quando ambas supervisoras já tinham muita experiência sobre a função que exerciam e, nesse cenário, encontram-se avanços de entendimento dos supervisores e estagiária, que dizem: “a aluna faz muitas leituras sobre o objeto de intervenção,

relatando com os termos técnicos as doenças reações dos usuários e técnicas de intervenção da equipe”. Mesmo assim, a supervisora acadêmica deixou a observação de que a estagiária precisava ampliar sua crítica em relação ao posicionamento no próprio texto explicitamente em cada uma das ideias e não apenas no final de todos os relatos realizados. Por fim, no último semestre, a supervisora acadêmica escreveu uma avaliação positiva acerca da escrita do diário.

O estágio de Rosa também demarcou o contato com grande experiência dos supervisores. Ela se manteve todo período de estágio com muito empenho, apresentou dificuldades para realizar leituras necessárias sobre a profissão, mas se empenhou em aprender as especificidades do campo de estágio. Além disso, conservou postura ética e manejou com expertise as técnicas e instrumentos da profissão, manifestando facilidade para compor a equipe junto com a supervisora de campo. Dessa forma, nas duas situações de supervisão (campo e acadêmica), percebe-se que a experiência dos supervisores pode influenciar positivamente o processo de estágio do aluno, mesmo que apresentem-se fragilidades.

No cenário de desenvolvimento dos estágios, mesmo com satisfatórias avaliações das supervisoras de campo, emergem inúmeras deficiências no âmbito da própria instituição de ensino. Por exemplo, quando a docente supervisora acadêmica apresentou horário excessivo de trabalho deixou declinar o interesse institucional com a qualidade da educação e a formação profissional, preocupando-se institucionalmente com interesses mercantilistas da educação. Ainda, torna-se importante referendar que sequer foram disponibilizadas, em muitos casos, salas para a orientação acadêmica de estágio, tampouco foram oferecidos meios para a visita de campo. Tais fatores destoam completamente das normas de estágio estabelecidas pelos órgãos da categoria profissional.

Por fim, destaca-se que a maioria dos cancelamentos de estágio e trocas de campo é permeada por constrangimentos, para todos os envolvidos. Percebe-se que quanto mais próximo da realidade do aluno o estágio está, tanto pelo lugar geográfico quanto pelas coincidências de experiências pessoais, mais confusão e conflito se apresenta entre o que é empírico e o que é garantia de direitos. Nesse sentido, é por isso que as orientações individuais, leitura de diário e visita de campo se tornam indispensáveis ao processo de estágio. Retoma-se a importância de observar com o devido tempo e eficiência o cumprimento legal e ético da função de supervisionar a prática profissional, seja academicamente ou em campo. Com isso, a tríade deve se retroalimentar de forma crítica e propositiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste trabalho mostra o alcance que há em discutir sobre a chamada tríade de Estágio Supervisionado em Serviço Social composta, nesta produção, por alunas, supervisores de campo e supervisores acadêmicos a partir da transversalidade entre as instituições de ensino e os espaços sócio-ocupacionais dos(as) Assistentes Sociais.

Ao procurar contextualizar os limites e possibilidades do processo de estágio supervisionado em serviço social evidenciou-se que a realidade político econômica da educação é de que compõe uma metodologia de manipulação da disciplina desde o início da educação formal até a contemporaneidade, que coloca o conhecimento precarizado e prioriza o adestramento do aluno ao dar relevância aos interesses próprios como a avaliação.

Dessa forma, o aluno se abstém da crítica sobre a precarização e comercialização da sua educação para não sofrer a penalização e punição no processo avaliativo. Então, responde-se que entre os limites de precária formação do profissional e da mesma forma de suas habilidades, tanto para supervisão de campo quanto acadêmica, está a insegurança que promovem ao aluno nas práticas incoerentes e/ou quando esse é capaz de perceber, com crítica reflexiva sobre a prática de seus supervisores, se limita em não fazê-la com receio de ferir a hierarquia e ser prejudicado na avaliação. Mas, diante de todos esses desafios, quando o aluno expressa sua crítica pela própria capacidade reflexiva e domínio de conhecimento, rompe com os receios e liberta-se dos próprios interesses, provocando provoca nos supervisores e equipes de ambas instituições a mobilização para o cumprimento coerente das funções e atribuições do serviço social e da política pública.

Já ao buscar identificar as possibilidades e limites diante da supervisão do estágio evidenciou-se que ao analisar a própria experiência como supervisora de campo e acadêmica, e no intento de evidenciar limites e possibilidades das relações estabelecidas entre a tríade que engloba-se neste processo, foi evidenciado que, na situação de colega e representante da instituição acadêmica para parceria científica, as instituições parceiras exercem poder velado já que oferecem serviço gratuito à instituição de ensino em vagas limitadas, assim, essa instituição fica refém de conivência de práticas incoerentes com o projeto ético-político do serviço social no qual a supervisora de campo está também omissa. Porém, ao posicionar-se de forma crítica-propositiva calcada no domínio de conhecimento, que lhe é requisito como representante acadêmica, provoca mudanças significativas no tocante a constituição parceira de avançar na credibilização do trabalhador assistente social, exercendo autonomia no seu trabalho e perante a equipe.

Assim, a autonomia entre supervisores e alunos nas relações estabelecidas nas instituições parceiras do período do estágio em Serviço Social foi alcançada, pois, ainda que a consciência crítica do aluno se amadureça no engajamento do processo de estágio, a autonomia depende da segurança dele em sua dedicação ao apreender os conteúdos, visto que a partir deles que irá elaborar e executar o plano de estágio. Quanto aos supervisores, percebe-se que a autonomia aparece por meio do conhecimento e do domínio técnico da profissão, da função que exercem e dos inúmeros entraves das instituições de ensino e sócio-ocupacionais, os quais impõem conflitos entre as atribuições específicas e críticas propositivas da profissão e todas as tarefas cotidianas que não se encontram especificadas a quem se atribui em uma equipe multi, inter e transdisciplinar é delegada ao serviço social como sendo o executor de tarefas que não necessitem pensamento crítico sobre o que se faz.

Nesse sentido, este trabalho suscita continuidade com o intuito de verificar os limites e possibilidades de supervisores formados em cursos à distância, limites e possibilidades da execução da profissão de alunos supervisionados por profissionais formados em curso à distância.

Pôde-se compreender que o aprendizado foi construtivo para as acadêmicas e para as supervisoras, porém, aparece fatos e situações que podem ter marcado negativamente o aprendizado dos profissionais em formação, o estagiário, bem como desvelam-se episódios que inicialmente foram ruins, mas que, na trajetória de uma década, foram sendo corrigidos, demonstrando que o aprendizado advém também da experiência e que à época ficaram obscurecidos pela necessidade de fazer tarefas e prestar conta destas tarefas

Percebe-se que é necessário que aos atores envolvidos persigam a qualidade da formação profissional antes de interesses mercadológicos que envolvem as instituições de ensino; antes de interesses secundários das instituições sócio-ocupacionais; antes de um Assistente Social dividir suas excessivas tarefas com estagiários, fazendo desses uns tarefeiros sem um plano institucional com relação ao projeto de estágio do aluno; antes, inclusive, dos alunos adquirirem hábitos irresponsáveis, como entender que, ao não reclamar do ensino precário, não será cobrado acerca de suas responsabilidades.

Os limites e possibilidades dos atores identificados, analisados e submetidos à iluminação científica das legislações específicas e dos autores utilizados mostram que o aprendizado que se oferece nas instituições envolvidas no processo de estágio tem implicação direta com a garantia de direitos dos usuários das políticas públicas, uma vez que são o público alvo atendido por Assistentes Sociais e estagiários. Por isso, devem ser encarados não só com

a responsabilidade no campo do ensino e da aprendizagem, mas também com o intuito de fortalecer e garantir os direitos humanos.

Desse modo, além de transferir conhecimento, a necessária escuta do supervisor acadêmico é necessária, pois, em alguns casos, precisa-se encaminhar o aluno para acompanhamentos psicológicos e sociais. Se configura em tempo de discernimento e escolha clara da profissão, além de grande amadurecimento pessoal e profissional para o aluno. Ao se deparar com a complexidade do sujeito que busca o atendimento do Assistente Social, com as limitações institucionais e com o contexto político, econômico, social e cultural de todos os atores estão inseridos, nota-se a importância do processo de estágio para acadêmicos como formadores de futuros profissionais.

Há que se considerar que as alunas tiveram ganhos pelo fato de que esta pesquisadora e supervisora acadêmica era também trabalhadora, em tempo integral, de uma instituição, portanto, também ocupava cargo de supervisora de campo. Todos esses aprendizados foram inflando conhecimentos ofertados nas trocas em momentos de supervisão individual, em grupo, a partir da correção de necessárias mudanças de postura, a partir dos acontecimentos nas nas instituições de ensino, no trabalho institucional da supervisora, na supervisão de campo da docente e vice-versa. A presença *suigeniris* da docente nos campos de estágios durante a visita semestral e a leitura dos diários de campo constituiu processo fundamental para aprimorar o ensino.

A educação em Serviço Social é convocada a empoderar a autonomia do sujeito, a respeitar sua necessidade, sem juízo de valor quanto ao fruto de suas escolhas ou de sua cultura, mas, para isso, é preciso reconhecer em que lugar se encontra o contexto político, econômico, local e global. Como percebeu-se nas ilustrações dos autores discutidos neste texto, a educação, e principalmente ela, geralmente fica relegada à precariedade e manipulação ideológica a favor da hegemonia capitalista.

Pinçando as deturpações político-econômicas neoliberais das propostas para a educação, o educador consciente de sua tarefa requer seu caráter vigilante e utópico, não pode perder de vista a busca constante da dialética, uma vez que a influência perversa é mais atraente porque acomoda e terceiriza responsabilidades. Diante disso, mudar uma cultura fatalista necessita de muita energia.

Visto que recebe mais críticas destrutivas quem ousa aventurar-se na mudança de pensamento fatalista e institucionalizado, especialmente neste tempo em que as instituições se preocupam muito com a sobrevivência contábil, pensar o futuro com os pés bem firmes no

presente exige um olhar permanente e atento ao educando.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 de ago. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. 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. Disponível em: <https://bitly.com/qVBu5>. Acesso em: 31 de ago. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Ramallete. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** – Petrópolis, RJ: Vozes, 23ª ed. 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: ‘Um discurso sobre as Ciências’ revisitando**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018.