

## 2

### **A supervisão de estágio enquanto lugar de reflexão da formação e prática profissional**

[...] um profissional criativo e inventivo, capaz de entender ‘tempo presente, os homens presentes, a vida presente’ e nela atuar, contribuindo também, para moldar os rumos de sua História.

(Iamamoto, 1997, p.32)

Neste capítulo pretende-se contextualizar o processo de formação profissional do assistente social, no qual a manifestação atual se dá numa sociedade complexa. Busca-se, portanto, destacar a supervisão e o estágio a partir das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, como elementos indispensáveis da formação profissional do assistente social. São também apresentados e discutidos conceitos de supervisão e estágio tendo como base alguns autores do Serviço Social, a partir da década de 1990.

#### **2.1.**

#### **“Tempo presente, os homens presentes, a vida presente”: o processo de formação profissional do assistente social**

Para compreender o processo de formação profissional do assistente social, faz-se necessário, primeiramente pensar como o próprio Serviço Social vem se construindo em respostas às conjunturas históricas em que se situa.

Inicialmente um aspecto chama atenção neste processo de reflexão: as mudanças que estão acontecendo globalmente e que interferem em todas as áreas da vida social, provocando alterações no funcionamento da sociedade e, conseqüentemente, no Serviço Social.

O mundo presencia hoje, significativas transformações nos padrões de produção e acumulação capitalista, que alteram a dinâmica internacional do

capital e da concorrência intercapitalista, o que vem implicar na reestruturação dos Estados nacionais em suas relações com as classes sociais.

O Brasil, de modo particular, desde os primeiros anos da década de 90 até a atualidade vem sofrendo as mudanças impostas pelos dirigentes dos países centrais e acatadas por nossos governantes. Mudanças estas que requerem um Estado não interventor, sobretudo para a esfera social.

Essas mudanças têm como tônica a desregulamentação dos direitos sociais, tendo como bandeira político-ideológica o neoliberalismo, que tem como elementos primordiais a fragilização, a pulverização e a fragmentação das políticas sociais, e o enfraquecimento das instituições de representação da classe trabalhadora o que requer a despolitização e o amortecimento dessa classe.

Segundo Yamamoto (1995) essas transformações

[...] vêm acompanhadas de uma clara reorientação do fundo público a favor dos grandes oligopólios, em detrimento da reprodução da força de trabalho, através da retração dos investimentos estatais nas áreas de seguridade social, da política salarial e de emprego. Este processo, expresso na reestruturação industrial e das políticas de cunho neoliberal, matrizadas pela crise do modelo fordista/keynesiano de regulação da economia internacional, tem apresentado claras refrações nos processos de trabalho, no controle e gestão da força de trabalho, assim como na feição dos mercados de trabalho (IAMAMOTO, 1994, p. 06)

Desse modo, o nosso modelo de capitalismo vem respondendo aos interesses dos países do chamado capitalismo maduro, através dos quais instituições financeiras controlam o capital do mundo globalizado.

As fragilidades econômicas dos países periféricos, como é o caso do Brasil, subordinam-se a essas instituições, tornando-se cada vez mais dependentes destas, pois os empréstimos praticados elevam o nível de endividamento e servem para assegurar, de uma forma legal, o domínio e a interferência do controle por parte dessas economias. Assim, essas instituições internacionais interferem concretamente na vida desses países, ao direcionar o processo decisório sobre as políticas, investimentos e outros.

O impacto que o processo de modernização do capitalismo tem causado vem adquirindo proporções no mínimo preocupantes. Os níveis de desenvolvimento entre os países ricos e pobres têm-se ampliado causando um distanciamento, sobretudo para estes últimos, já que se acentuam as crises internas, comprometendo as condições de sobrevivência da grande maioria da população e sua própria estabilidade política.

Internamente, este quadro, possui desdobramentos que resultam no agravamento da questão social e na redução dos investimentos nas políticas públicas por parte do Estado, que passa à sociedade civil a responsabilidade pela execução do que seria seu papel, abandonando a função mediadora nas relações entre capital e trabalho.

Essas transformações provocam alterações nas formas de atuação das diversas profissões, e, sobretudo, no Serviço Social, modificando também as relações e as condições de trabalho dos (as) assistentes sociais, que

Vivenciam as tendências de intensificação da exploração e da precarização do trabalho, ao mesmo tempo em que se deparam com novas demandas e exigências que, somadas às tradicionais, intensificam os desafios profissionais. (Rosado, 2008, p. 01)

É, portanto, neste cenário que hoje se discute o processo de formação do assistente social, tendo como referência os campos de prática e as novas determinações que se apresentam à profissão. Pois com o aumento da crise no mundo do trabalho crescem as demandas por serviços, aumentando a seletividade no acesso às políticas sociais, na mesma proporção em que os recursos tornam-se cada vez mais escassos e ao assistente social é exigido cada vez mais capacidade resolutiva e intelectual de conhecimento e informações, apontando para um novo tipo de profissional, qual seja com pensamento plural, antidogmático e constantemente crítico da realidade.

Referindo-se ao perfil do assistente social, Yamamoto (1999, p.20) afirma que “ao mesmo tempo em que se requer a capacidade de decifrar a realidade, é necessária a competência em se construir propostas de trabalho criativas, em condições de preservar e efetivar direitos”. Sendo assim, partindo dessa afirmação, entende-se que o exercício profissional exige muito mais que o cumprimento de rotinas, pois demanda competência para propor, defender seu campo de trabalho, as suas qualificações e funções profissionais, ou seja, um profissional

[...] afinado com a análise dos processos sociais, tanto em suas dimensões macroscópicas, quanto em suas manifestações quotidianas; um profissional criativo e inventivo, capaz de entender ‘tempo presente, os homens presentes, a vida presente’ e nela atuar, contribuindo também, para moldar os rumos de sua História. (IAMAMOTO, 1997, p. 32)

Portanto, a formação profissional deve colocar-se em permanente construção, sempre atenta aos desafios profissionais contemporâneos, não podendo estar descolada da realidade. Em outros termos, exige-se a atualização permanente em múltiplos campos do conhecimento que extrapolam aqueles específicos do assistente social.

O processo formativo do assistente social, como é sabido, inicia-se com o vestibular e o ingresso no ensino superior. No Brasil, o curso de Serviço Social tem duração mínima de quatro anos.

O conjunto das disciplinas é determinado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, que a partir de 1996 regulamentou as alterações no currículo mínimo definindo o perfil de bacharel em Serviço Social como um profissional crítico, comprometido ética e politicamente e com competência teórica e técnica capaz de, através de um processo contínuo de aprimoramento profissional, decifrar a realidade e propor ações na direção da construção de uma sociedade sem dominação/exploração da classe, etnia, gênero e etc. Além de ser um profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de atuação, com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações e no mercado de trabalho, e comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social.

O currículo do curso de Serviço Social, pautado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 (DCs) vem fechar um ciclo que teve início no currículo de 1982, quando se inaugurava uma matriz crítica na profissão e que passaria a direcionar a formação profissional dos anos 80 em diante.

A formação profissional, depois do currículo de 1996, passou a ser direcionada a partir da tríade história – teoria – metodologia, buscando uma formação alicerçada em conhecimentos que articulassem realidade social, realidade dos usuários, tendências teórico-metodológicas e elementos que constituem a prática profissional.

Encontra-se, portanto, nas DCs, considerações sobre as mudanças ocorridas na sociedade e conseqüentemente no Serviço Social. Dentre elas, destaca-se a preocupação com o enfrentamento da questão social e o trabalho do assistente social.

Os anos 90 expressam profundas transformações nos processos de produção e reprodução da vida social, determinados pela reestruturação produtiva, pela reforma do Estado e pelas novas formas de enfrentamento da questão social, apontando, inclusive, para a alteração das relações entre o público e o privado, alterando as demandas profissionais. O trabalho do Assistente Social é, também, afetado por tais transformações, produto das mudanças na esfera da divisão sociotécnica do trabalho, no cenário mundial. (ABESS/CEDEPS, 1996, p. 7)

Ao abrirem perspectivas para que as Instituições de Ensino de Serviço Social reciclem seus currículos, as DCs buscaram então, responder ao novo perfil da demanda que emerge a partir das determinações do mercado de trabalho, que é de qualificar profissionais capazes de agir crítica e criativamente, no enfrentamento dos novos desafios observados no sistema de produção e no Estado.

Ao se referirem sobre esse assunto, Oliveira e Souza (2005) afirmam que:

[...] Mais do que compreender o significado e papel da profissão na sociedade do capital diante do processo de reprodução das relações sociais, as novas necessidades do mercado de trabalho demandam uma formação profissional que propicie aos Assistentes Sociais subsídios teóricos, éticos, políticos e técnicos que auxiliem no desenvolvimento das habilidades que possibilitarão uma ação crítica e comprometida. (OLIVEIRA e SOUZA, 2005, p. 01)

Institui-se assim, uma nova dinâmica que abre um universo de possibilidades para a ação, tanto na esfera propositiva, voltada para a formulação de políticas públicas, quanto no âmbito da intervenção. Para tanto, as DCs têm como princípio assegurar “que a formação profissional expressa uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, o que estabelece os parâmetros para a inserção profissional na realidade sócio-institucional.” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p.10)

Com as novas DCs a organização curricular está estruturada a partir de três núcleos temáticos, com o objetivo de articular um conjunto de conhecimentos indissociáveis e habilidades necessárias para a qualificação profissional dos Assistentes Sociais na atualidade. São eles:

- **Núcleo de Fundamentos Teórico-Methodológicos da Vida Social** - Objetiva-se uma compreensão do ser social, historicamente situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura, frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico.
- **Núcleo de Fundamentos da particularidade da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira** - Este núcleo remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração

dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional.

- **Núcleo de fundamentos do trabalho profissional** - O conteúdo deste núcleo considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social. Tal perspectiva, permite recolocar as dimensões constitutivas do fazer profissional articuladas aos elementos fundamentais de todo e qualquer processo de trabalho: o objeto ou matéria prima sobre a qual incide a ação transformadora; os meios de trabalho - instrumentos, técnicas e recursos materiais e intelectuais que propiciam uma potenciação da ação humana sobre o objeto; e a atividade do sujeito direcionada por uma finalidade, ou seja, o próprio trabalho. Significa, ainda, reconhecer o produto do trabalho profissional em suas implicações materiais, ídeo-políticas e econômicas. (ABESS/CEDEPSS, 1996, p.13 – 15)

Desse modo, pela importância do desenvolvimento da competência, na formação profissional, para compreender a realidade e intervir nas situações que ela apresenta, é preciso ter claro o referencial teórico que ilumina a leitura que se faz da realidade (competência teórica) para a reconstrução de conceitos. Além disso, é necessário que o profissional saiba desempenhar seu papel com habilidade, usando instrumental técnico e estratégias adequadas no enfrentamento da questão social, objeto da sua intervenção (competência técnica). E ainda, ter consciência da repercussão da sua intervenção na defesa de um projeto de sociedade (dimensão política).

Assim, a lógica da nova estrutura curricular busca superar a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, não admitindo o tratamento isolado ou autônomo de nenhum de seus elementos constitutivos, nem sequência e hierarquia entre os mesmos, bem como busca articular, conhecimentos e habilidades que se especificam em matérias, enquanto áreas de conhecimentos indispensáveis à formação do assistente social.

As DCs apresentam as seguintes matérias: Teoria Política, Sociologia, Economia Política, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Formação Sóciohistórica do Brasil, Direito, Política Social, Desenvolvimento Capitalista e Questão Social, Classes e Movimentos Sociais, Fundamentos Históricos e Teórico-Methodológicos do Serviço Social, Trabalho e Sociabilidade, Serviço Social e Processo de Trabalho, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional. Ainda têm-se como atividades indispensáveis e

integradoras do currículo, o Estágio Supervisionado e o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

A implementação da proposta curricular exige flexibilidade, priorizando a qualidade do aprendizado do aluno de Serviço Social, concebido enquanto sujeito deste processo. Para tanto, se faz necessário compreender que a formação profissional em Serviço Social deve ser entendida como algo contínuo, ou seja, de acordo com Pinto (1996), a formação profissional não se encerra na conclusão do curso, pelo contrário, o curso é o seu desencadeador, isto é, a formação profissional é entendida de modo amplo, processual, contínuo, que não se esgota com o ensino de quatro anos na academia. Assim, entende-se que a formação profissional, que teve início na universidade, vai-se construindo no exercício da prática profissional e social do assistente social e vai adquirindo consistência à medida que o profissional se reconhece e se aceita como membro efetivo da categoria e, ao mesmo tempo, apropria-se do significado sócio-histórico da profissão (PINTO, 1996).

Levando-se em conta as rápidas mudanças que se dão continuamente no campo das relações conjunturais da sociedade, sobretudo no mundo do trabalho<sup>1</sup>, exigindo mudanças nas formas técnico-operativas para o enfrentamento das demandas que se colocam para o assistente social, Pinto (1996) sinaliza que:

Não é possível ensinar conteúdos fechados que preparem o aluno para a vida profissional, mas, promover o aprendizado de ferramentas teórico-metodológicas básicas para que o mesmo desenvolva sua capacidade de aprender permanentemente no exercício profissional. (PINTO, 1996, p. 78)

Para esta autora, a formação profissional é um processo contínuo, de educação permanente, inacabado e de autoqualificação à medida que se constroem saberes mediados pela prática social, na qual se insere a prática profissional. Sobre essa questão Lewgoy (2007) afirma que a formação profissional

[...] não se reduz à oferta de disciplinas que propiciem uma titulação ao assistente social para responder a uma condição para sua inserção no mercado de trabalho. A construção de uma profissão não pode ser confundida com a preparação para o emprego, uma vez que o trabalho do assistente social não se limita à realização de um leque de tarefas — as mais diversas — ao cumprimento de atividades preestabelecidas. Supõe um sólido suporte teórico metodológico e técnico-político para propor, executar e para negociar projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais. (LEWGOY, 2007, p. 29)

---

<sup>1</sup> Ver Antunes (1995).

Entende-se a partir do pensamento dessa autora, que a formação profissional tem como escopo assumir uma concepção ampla no processo educativo, não podendo estar restrita apenas ao momento acadêmico, bem como não deve ser apenas uma preparação para o emprego.

Na visão de Silva (1984, p.73) a formação profissional deve ser “entendida como um processo dialético, portanto aberto, dinâmico e permanente, incorporando as contradições decorrentes da inserção da profissão e dos profissionais na própria sociedade”. Dessa forma, quando se pensa em formação profissional como processo, refere-se à instrumentalização do aluno para a prática profissional. Ou seja, um conjunto de conhecimentos teórico-práticos para intervenção na realidade com caráter de dialeticidade, de processo.

Nesse sentido, o estágio e a supervisão devem se dar no decorrer da formação profissional do futuro assistente social por ser um dos momentos privilegiados em que a aprendizagem que propicia deve ser resultado da experiência cumulativa e refletida da prática, “[...] levando a recriá-la, a dar continuidade ao desenvolvimento da profissão, atendendo as necessidades sociais de hoje”. (Buriolla, 2001, p. 16)

Vale ressaltar ainda que os pressupostos básicos da formação profissional para o Serviço Social traçam um novo esboço do desenho da profissão colocando-na no conjunto das relações de produção e reprodução da vida social, como uma profissão de caráter interventivo, na medida em que o projeto de formação profissional tem competência e consistência suficientes para responder às demandas que surgem na sociedade. Dessa forma, ele se estabelece, consolidando assim, a sua legitimidade.

A proposta das DCs de 1996, parte da reafirmação do trabalho como atividade central na constituição do ser social, no qual o processo de trabalho do assistente social deve ser apreendido a partir de um debate teórico-metodológico que permita o repensar crítico do ideário profissional e, conseqüentemente, da inserção dos profissionais, recuperando o sujeito que trabalha enquanto indivíduo social.

Segundo Iamamoto (1999) os elementos balizadores para a emergência da articulação entre a formação profissional e o mercado de trabalho foram a história contemporânea e a teoria crítica. Essa reformulação se pautou no novo perfil da demanda determinado pelo mercado de trabalho, no intuito de qualificar

convenientemente os profissionais, dando ênfase às práticas operadas em estágios institucionais. Nestes, a prática dos alunos permite a abertura de possibilidades de mediações entre os conteúdos teóricos e metodológicos, as técnicas e os instrumentos adequados ao enfrentamento do dia-a-dia do aprendizado profissional. Para o seu sucesso, a supervisão sempre ocupou um papel determinante, materializando o elo entre os níveis elevados de abstração e as singularidades do fazer profissional.

## 2.2.

### **Estágio e supervisão: faces de um mesmo processo**

No Brasil, constata-se, a partir de leituras sobre o assunto, que desde o início do curso de Serviço Social, na década de 30, o estágio e a supervisão integram a grade curricular, “uma vez que a formação do assistente social requer inserção no cotidiano profissional para apreender a realidade e aprender a dar respostas às demandas feitas à profissão.” (BARBOSA, 2001, p.08)

É partindo desse entendimento que a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ao aprovar as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social em 1996, considera o estágio supervisionado uma

[...] atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita obrigatoriamente pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 ( Lei de Regulamentação da Profissão ) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar. (ABESS/CEDEPSS, 1996, p.21-22)

Portanto, o estágio supervisionado consolida-se como processo didático-pedagógico que envolve um conjunto de atores, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem: aluno, docente, assistente social, unidade de ensino e campo de estágio.

Acredita-se ser o estágio um dos lugares privilegiados da formação profissional, uma vez que possibilita ao aluno uma aproximação inicial aos espaços sócio-institucionais onde atuam os profissionais assistentes sociais, local para observação direta e desenvolvimento de habilidades no campo profissional.

A vivência no estágio traz para o aluno o conhecimento de aspectos que auxiliam à tomada de decisão no processo de tornar-se profissional, assim como auxilia no estabelecimento de relações entre o saber organizado, adquirido na Unidade de Ensino, e o saber reconstruído na prática do estágio. Para Pinto (1996), o estágio supervisionado demonstra ser

[...] o momento da vida acadêmica do aluno em que se põe face a face com a prática profissional do Serviço Social. É ele que permite ao aluno aproximações sucessivas com a realidade institucional, com a realidade da demanda e com os desafios que se colocam ao trabalho do Assistente Social na sua relação com a sociedade. É ele também que confere ao ensino do Serviço Social uma dimensão teórico-prática. (PINTO, 1996, p.75)

Nesta direção, o estágio representa uma dimensão pedagógica, reflexiva e crítica, e não somente um fazer instrumental, mas uma relação intensificada entre teoria e prática, desvendando a ideia errônea de que estágio é o lugar da prática e a Universidade o lugar da teoria.

O estágio como *locus* privilegiado para a formação profissional, caracteriza uma dimensão de ensino-aprendizagem operacional, dinâmica, criativa, proporcionando “[...] oportunidades educativas que levem à reflexão dos modos de ação profissional e de sua intencionalidade, tornando o estagiário consciente de sua ação” (BURIOLLA, 2001, p. 11). Essa visão enfatiza uma atitude de busca de conhecimentos teórico-metodológicos que não se esgotam nas atividades em sala de aula.

No entanto, o estágio não pode estar desvinculado de uma proposta pedagógica de educação, pois esse momento privilegiado da formação deve proporcionar uma reflexão crítica da realidade no futuro assistente social, tendo como objetivo uma transformação social. Segundo Pinto (1996), o estágio é o

[...] momento em que se oportuniza ao aluno aprender, identificar-se e apropriar-se de sua profissão futura [...] é possível que o aluno estabeleça relações mediatas entre os conhecimentos teóricos, que já tem e os que estão em processo de construção, e a realidade de prática profissional, a partir das quais, pode desenvolver sua capacidade técnico-operativa e as habilidades desejáveis ao exercício profissional. (PINTO, 1996, p. 86)

Partindo dessa concepção, o estágio é entendido como uma primeira aproximação do aluno com o espaço e a prática profissional, momento em que o aluno adquire conhecimentos da realidade e habilidades profissionais a partir do processo de aprendizagem da profissão.

Complementando este pensamento, Oliveira (2004) diz que a experiência de estágio é importante

[...] por oportunizar uma primeira aproximação do aluno com o espaço e a prática profissional, adquire peso específico no processo de aprendizagem da profissão, não podendo ser concebido apenas como um momento episódico na formação profissional (OLIVEIRA, 2004, p. 01).

Além disso, o estágio possibilita ao aluno a compreensão dos conhecimentos teóricos apreendidos no espaço acadêmico e a construção de novos saberes a partir do seu contato com a prática profissional, e com a realidade na qual atua.

Oliveira (2004) acrescenta que o estágio possibilita ao aluno uma “aproximação da realidade cotidiana dos indivíduos sociais, associada à apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos, que orientam o exercício profissional do assistente social” (OLIVEIRA, 2004, p. 65). Ou seja, o estágio propicia ao aluno uma aproximação com os problemas do dia a dia junto à população usuária, de modo a desenvolver processos técnicos para um fazer específico da prática profissional.

Iamamoto (2004) considera que o estágio é “[...] um dos espaços privilegiados de contato direto dos acadêmicos com o cotidiano institucional no mercado de trabalho, com as experiências de trabalho desenvolvidas por assistentes sociais e outros profissionais afins”. (IAMAMOTO, 2004, p. 268).

Desse modo, para esta autora, o estágio constitui-se em um espaço na formação do aluno, a partir da aproximação com o mundo do trabalho, possibilitando-o conhecer mais de perto os papéis, as atitudes profissionais e a realidade específica da profissão, bem como, proporcionando o contato com outros profissionais.

No entanto, a formação do aluno não se deve restringir às normas e às exigências do mercado de trabalho, mas sim a uma formação superior que modifique modos de vida e transforme sujeitos sociais, preparados cientificamente para intervirem na realidade social, respondendo criticamente às “demandas atuais colocadas à profissão a partir do mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 76).

Para Buriolla (2001), o estágio se configura como

[...] um espaço de aprendizagem do fazer concreto do Serviço Social, onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifestam para

o estagiário, tendo em vista a sua formação [...] o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente”. (BURIOLLA, 2003, p. 13)

Para essa autora, o estágio leva o aluno a uma manutenção gradativa, a uma segurança profissional, a tal ponto que se espera, no final do curso, que ele tenha encontrado a sua própria identidade profissional. Identidade compreendida como processos de identificação em curso, construída socialmente e em movimento.

Partindo do que foi exposto, entende-se que o estágio se caracteriza pela inserção do aluno estagiário nos espaços sócio-ocupacionais (escolas, setores públicos, empresas e organizações não-governamentais), a fim de garantir um momento profícuo da formação profissional. O estágio, portanto, representa uma possibilidade de aproximação do futuro assistente social à realidade cotidiana da prática profissional, articulando e produzindo conhecimentos nas dimensões: teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-político, que orientam o fazer profissional, bem como, é o lugar onde a identidade profissional é gerada, onde o aluno estagiário se reconhece como profissional.

No que diz respeito à supervisão, esta traz implícita a relação de ensino e aprendizagem, como poderá ser observado nas concepções que serão apresentadas a seguir.

A definição mais antiga de supervisão em Serviço Social é atribuída por Vieira (1974), a Virginia P. Robinson (1936)<sup>2</sup> que a conceituou como: “processo educacional pelo qual uma pessoa possuidora de conhecimento e experiência prática toma a responsabilidade de treinar outra, possuidora de menos recursos técnicos” (ROBINSON, 1936 Apud VIEIRA, 1974, p. 38).

Embora Vieira através de sua produção tenha contribuído de maneira significativa para a profissão e especificamente para a temática da supervisão<sup>3</sup>, pode-se afirmar que será na década de 1990 e na década corrente, que se podem encontrar três obras significativas que tratam da questão da supervisão na

---

<sup>2</sup> Professora da Escola de Serviço Social da Universidade da Pensilvania. Seu livro *Supervision in Social Work* (editado pela University of Caroline Press) foi a primeira produção teórica sobre o assunto em 1936. É importante ressaltar que o livro desta autora era voltado para Assistentes Sociais.

<sup>3</sup> Nos anos 70, na PUC-Rio, a autora, então Professora da instituição foi responsável por várias capacitações, através de cursos de extensão, especialização, para assistentes sociais interessados no processo de supervisão de alunos. Durante bastante tempo seu livro **Supervisão em Serviço Social**. Editora Agir, 1979, serviu de apoio para muitos profissionais.

formação profissional. São elas: **Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis** e **O estágio supervisionado**, ambos de Marta Alice Feiten Buriolla, publicados pela Editora Cortez, respectivamente em 1994 e 1995, frutos de sua tese de doutoramento, pela PUC-SP em 1992 e **Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios para a formação e o exercício profissional** de Alzira Lewgoy, publicada também pela Editora Cortez, recentemente (2009), e fruto de sua tese de doutoramento defendida na PUC-RS em 2007.

Buriolla, no livro *O estágio Supervisionado* (2001 – 3º edição), dá importância ao estágio prático curricular e à supervisão na formação profissional do assistente social, considerando que o estágio prático

[...] é essencial à formação do aluno de Serviço Social, enquanto lhe propicia um momento específico de sua realidade, uma reflexão sobre a ação profissional, uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional, apoiados na supervisão enquanto processo dinâmico e criativo, tendo em vista possibilitar a elaboração de novos conhecimentos. (BURIOLLA, 2001, p. 17)

Embora a autora trabalhe mais especificamente no livro citado acima sobre o estágio, no presente estudo estarei levando em conta suas colocações explicitadas no livro “*Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis*” (2003 – 3º edição) haja vista que sua análise, no mesmo, esta voltada para a recuperação da instrumentalização do supervisor de campo e para a capacitação do aluno estagiário a partir da supervisão de estágio, pois a autora trabalha com uma dinâmica de apresentar os problemas existentes no âmbito da supervisão de estágio e indicar teoricamente possíveis caminhos para a operacionalização da supervisão. A autora parte do princípio de que o objeto da supervisão é a prática profissional e suas relações contextualizadas sócio-histórico e institucionalmente, tendo essa prática o caráter de práxis, em que se ressalta a criticidade e o movimento de transformação das relações sociais.

Buriolla (2003) considera a supervisão em Serviço Social como um dos componentes do exercício profissional, que se processa em função da prática profissional e “realiza-se na área do agir e se dá em função da prática profissional, desenvolvendo o acompanhamento do trabalho prático cotidiano do aluno-estagiário.” (BURIOLLA, 2003, p.16) A supervisão em sua ótica é “[...] um processo educativo, de ensino-aprendizagem, que se relaciona ao conjunto de

conhecimentos referentes à formação para o Serviço Social”. (BURIOLLA, 2003, p.15)

Ao discutir sobre a supervisão em Serviço Social, Buriolla (2003) diz ser necessário analisá-la a partir de três enfoques:

**Administrativo** – a Supervisão é considerada como o processo pelo qual se estabelece um método adequado ao controle de serviços, com vistas ao aperfeiçoamento profissional. Esta Supervisão está ligada a tarefas administrativas e à melhor prestação de serviços. Para tanto, são acionados mecanismos de controle e de treinamento.

**Educativo** – aqui, a Supervisão está relacionada ao processo educacional, portanto, ao ensino e à formação profissional; aos processos pedagógicos e aos programas de ação educacionais. Esta Supervisão exige uma sistematização constante da ‘matéria-prima’ que vai sendo trabalhada, analisada no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

**Operacional** – a Supervisão é vista como um processo operativo, quando se realiza diretamente na área do agir, do fazer profissional. Nesta perspectiva, são empregados meios didáticos específicos para o alcance das metas desejadas na ação propriamente dita”. (p.20)

No seu entendimento, esses enfoques se interrelacionam na prática, momento no qual ora se sobressai um e ora outro, fazendo com que a supervisão seja concebida como processo administrativo e educacional “pelo qual uma pessoa (o supervisor), possuidora de conhecimentos e prática, tem o compromisso de treinar outra (o supervisionado), possuidora de menos recursos ao nível do conhecimento e da prática”. (BURIOLLA, 2003, p. 20-21)

Partindo dessa concepção de supervisão, que tem bastante semelhança com a concepção de Virginia Robinson, a autora chama a atenção para a própria etimologia da palavra SUPERVISÃO que reforça uma visão hierarquizada da relação entre supervisor e aluno-estagiário: “super” corresponde a sobre e “visão” a olhar, ou seja, olhar de cima, olhar de conjunto (VIEIRA, 1974, p. 44).

Afirma que a maneira de focalizar o estudo a partir da etimologia da palavra supervisão é apenas um ponto de partida que tem norteado os estudos sobre o tema na literatura do Serviço Social desde meados de 1975.

Em seu estudo, Buriolla (2003) identifica a supervisão como processo de formação da matriz de identidade profissional e como processo de ensino-aprendizagem.

A prática da supervisão enquanto processo de formação da matriz profissional, segundo a autora, é necessária e importante no processo de formação

do aluno, especialmente no momento em que ele inicia o estágio prático supervisionado, quando, diante do desconhecido, do novo, ele apresenta insegurança profissional. No seu entendimento, no processo de ensino-aprendizagem, o aluno de Serviço Social tem como matriz de identidade profissional o seu supervisor da prática, pois vê nesse profissional um possível “modelo ou não-modelo”. Sendo esse profissional para o aluno uma referência mais próxima da representação do papel profissional.

Sobre este mesmo assunto, Cassab (2000, p. 130) lembra que [...] esse profissional será o primeiro “espelho” no qual o aluno buscará enxergar-se como assistente social.

Dessa forma, o assistente social do campo a partir de sua atuação e do modo como age enquanto assistente social passa a ser referência para o aluno de Serviço Social no processo da formação de sua identidade profissional. Assim, pressupõe-se que o aluno-estagiário, em processo de supervisão, tem em seu supervisor de campo a referência de profissional que ele negará ou não ao se tornar assistente social. Cabe, portanto, ao supervisor de campo, enquanto “protótipo”, acompanhar o aluno estagiário no processo de amadurecimento de sua formação profissional de modo a ajudá-lo a definir a sua identidade profissional.

Embora reconheça que a matriz de identidade profissional seja o “[...] somatório da concepção de homem-usuários do Serviço Social, da profissão, da prática profissional, do assistente social, da instituição de ensino e do campo de estágio, de educação, da realidade social”. (BURIOLLA, 2003, p.36) não se resumindo, portanto, na figura do supervisor de campo, a autora também informa que, com base na sua experiência, o aluno de Serviço Social se identifica mais com o supervisor de campo do que com o professor da teoria.

Na discussão sobre a supervisão enquanto processo de ensino-aprendizagem, a autora questiona a verticalidade da relação entre supervisor e supervisionado, e assim, coloca o aluno estagiário como sujeito ativo e partícipe de seu processo de aprendizagem. Em sua visão, com base teórica em Paulo Freire, esse aluno

[...] não é um sujeito depositário de informações, conhecimentos, dogmas, modelos e regras institucionais, mas tem de ser respeitado enquanto pessoa-indivíduo, sujeito de sua ação e inserido em um contexto social e coletivo. (BURIOLLA, 2003, p. 54-55)

Portanto, para a autora, supervisor e supervisionado são sujeitos que possuem determinados conhecimentos, habilidades intelectuais, interesses, e atitudes na medida em que o ensino e a aprendizagem, na supervisão, se desenvolvem em um processo, no qual não existe aquele que ensina e aquele que aprende, pois ambos passam pelo processo de trocas mútuas e inter-relacionadas socialmente.

Desse modo, Buriolla (2003), aponta cinco aspectos que considera relevantes para a concretização do papel do supervisor: a competência do supervisor; a pessoa do supervisor; as condições de trabalho; a concepção de mundo e a seleção e execução de ações consideradas prioritárias no processo de supervisão.

Ainda para a autora, o supervisor de campo na atualidade exerce múltiplos papéis que são intensamente mutáveis por conta da realidade sócio-histórica brasileira, sempre buscando responder com sua prática profissional às exigências dessa realidade. Neste sentido, identifica o supervisor nos seguintes papéis: de educador, de transmissor de conhecimentos-experiências e de informações, de avaliador, de facilitador e de autoridade.

Enquanto educador cabe ao profissional partilhar com o aluno a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem, orientando e acompanhando todo o processo educativo junto com o estagiário. Esse profissional deve buscar conhecer o estagiário e compreendê-lo, procurando a cada momento, os motivos, as dificuldades, as maneiras de sentir, de reagir diante das situações que são apresentadas no cotidiano da prática. O profissional deve ser um facilitador da aprendizagem, criando um clima de respeito mútuo, bem como, propiciar oportunidades de aprendizagem e pela prática da supervisão, refletir sobre elas. (BURIOLLA, 2003, p. 167)

Enquanto transmissor de conhecimentos-experiências e informações, o profissional precisa deter uma gama intensa de informações para imprimir direções adequadas de encaminhamentos, bem como, enquanto facilitador deve encorajar e focalizar no processo, no vivenciar a maneira pela qual a aprendizagem ocorre. (BURIOLLA, 2003, p. 171-172)

O supervisor de campo, segundo Buriolla, enquanto autoridade deve exercer o papel de coordenador democrático do processo de ensino-aprendizagem, direcionando a supervisão e a ação. Ela afirma que este papel está relacionado à

situação pedagógica da aprendizagem, “havendo certas normas, certas ordens, certa disciplina, associadas a uma determinada organização no estágio [...] que deve ser discutida e planejada conjuntamente”. (BURIOLLA, 2003, p. 176).

Para a referida autora, o papel de avaliador no processo de ensino-aprendizagem se dá em um processo contínuo, em que supervisor e supervisionado têm o compromisso de checarem-se constantemente, tendo uma visão real de si e da prática profissional vivenciada por ambos. Nesse sentido, esse ato desencadeia em ambos “um processo privilegiado de criticidade, de criatividade coletiva, por meio do qual não apenas se determina se os objetivos propostos foram ou não alcançados, mas se exerce um esforço de superação dialética dos pontos de estrangulamento da ação” (BURIOLLA, 2003, p. 177). Ela ainda acrescenta que a prática deve ser avaliada pelos resultados experienciados e não pelos discursos, programas ou projetos e que o aluno é o principal agente do processo de ensino-aprendizagem, portanto, ele deve ser o principal avaliador de sua aprendizagem.

Lewgoy (2009), em seu estudo, teve como objeto o processo de supervisão de estágio em Serviço Social e sua relação com o projeto ético-político, na efetivação da competência profissional. Nesse sentido, apresenta as exigências e os desafios contemporâneos que se impõem cotidianamente na formação em Serviço Social, na sua interface com o projeto político profissional, e o rebatimento na supervisão de estágio.

Para a referida autora, o estágio é entendido como o lugar onde se permite ao aluno transformar aquilo que aprendeu em posturas, produtos, serviços e informações. Logo, a supervisão de estágio é o lugar articulador da formação e do exercício profissional, onde se busca compreender, analisar, propor e intervir nos processos sociais e compor a dinâmica da relação entre teoria e prática.

O estudo de Lewgoy (2009) revela a supervisão como espaço de mediações e como espaço afirmativo da formação profissional, tendo como vinculação orgânica a relação entre instituições e sujeitos, inter-relação entre as disciplinas e a interlocução com outras áreas.

Como espaço afirmativo de formação profissional, Lewgoy (2009) afirma que a supervisão

[...] é um espaço de ensino-aprendizagem, momento de vivenciar a reflexão, o questionamento e de incorporar a teoria numa dimensão pedagógica; é um espaço

do qual supervisor e supervisionado se beneficiam por experienciarem um ambiente educacional por excelência. (LEWGOY, 2009, p. 133)

Dessa forma, o aluno-estagiário e o supervisor de campo são sujeitos comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a supervisão também oportuniza ao supervisor de campo, de modo especial, adquirir novos conhecimentos e inteirar-se com competências e atualidade, bem como ao aluno a oportunidade de refletir a prática e se beneficiar pela experiência do supervisor.

A relação estabelecida entre supervisor e aluno, para a autora, é uma relação de apoio, sustentada pelo compromisso e responsabilidade de ambos, ou seja, uma relação pedagógica que “possibilita o conhecimento e a reflexão aos alunos, mas também ao supervisor [...]”. (LEWGOY, 2009, p. 136)

A autora apresenta o supervisor como sendo uma referência para o aluno no processo de formação da identidade profissional, na medida em que atua, age, como assistente social, pois a ele “[...] é conferida a figura positiva ou negativa, isto é, apresente-se ao aluno como elemento que irá compor ou não a sua identidade profissional”. (LEWGOY, 2009, p. 143)

A identidade profissional que deve ser construída, segundo a autora, é aquela apoiada nas competências e habilidades adquiridas na formação profissional através das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico operativo preconizadas pelas DCs de 1996. Assim, a identidade profissional “[...] não tem uma localização pessoal, espacial ou temporal delimitada; ela vai se construindo durante o processo de formação e continua no exercício profissional”. (LEWGOY, 2009, p. 108)

De modo geral, as produções de Buriolla (2003) e Lewgoy (2009) estão apoiadas numa visão da realidade da supervisão, imbricada no contexto do Serviço Social enquanto totalidade e no contexto sócio-histórico mais amplo que a engloba. Ao conceberem a supervisão enquanto processo de ensino aprendizagem, as autoras parecem demarcar toda uma crítica de superação à educação bancária, na busca de uma prática de educação para a liberdade, apoiadas no pensamento de Paulo Freire, que sempre influenciou e influencia até hoje vários trabalhos da categoria profissional.

Assim, ambas as autoras, tomam como referência a nova lógica curricular do curso de Serviço Social instituída com as DCs em 1996, que parte da visão de

que a formação profissional tem uma concepção de ensino e aprendizagem tendo como base a dinâmica da vida social.

Entender a supervisão como ensino-aprendizagem é um caminho que permite compreender a sua importância no desenvolvimento do estágio. Pois embora constitutiva do processo de formação profissional em Serviço Social e recentemente regulamentada através da Resolução CFESS nº 533, de 29 de setembro de 2008, a supervisão ainda tem se desenvolvido permeada de inseguranças e incertezas. Com base na revisão bibliográfica realizada sobre o assunto (SANTOS, 1996; SANTANA, 1998; PACCHIONI, 1999; PERAZZA, 2000; SILVA, 2002 e NORA, 2002) pude verificar questões recorrentes por parte dos sujeitos envolvidos nesta atividade. Dependendo dos objetivos a que os autores se propunham, os estudos que apresentam depoimentos de estagiários, informam queixas por se sentirem mão-de-obra barata, não terem supervisão e também por não conseguirem identificar, no cotidiano profissional, a conexão entre teoria e prática. Os que incluem os profissionais supervisores de campo relatam queixas quanto ao desenvolvimento de uma atividade que é pouco valorizada e sequer remunerada pela instituição onde atuam. Assim como ausência da relação entre a Unidade de Ensino e a Instituição que oferece campo de estágio e falta de capacitação específica para a realização da supervisão.

Considerando as queixas dos profissionais de campo, acredita-se que o fato de não existir uma formação específica em Serviço Social que trate do assunto, ou seja, um espaço para discussão e compreensão da supervisão na formação profissional, seja durante a graduação, seja no decorrer da prática profissional, pode ser um dos fatores que geram essas inseguranças.

No presente estudo, portanto, o supervisor de campo é considerado como um dos sujeitos co-participantes da formação profissional do aluno-estagiário de Serviço Social, pois ele

[...] constitui o elo privilegiado da relação entre instituição/campo de estágio e o processo de ensino, cabendo-lhe o acompanhamento cotidiano do aluno no âmbito da dinâmica institucional, apoiando-o no exercício das atividades de estágio, subsidiando-o na análise e enfrentamento das estruturas e relações de poder, das políticas institucionais, no reconhecimento do público-usuário, inserindo-o na rede de relações intra e interprofissionais. Em síntese, cabe ao supervisor [de campo] contribuir com o aluno na particularização da problemática que envolve a ação profissional no tocante às especificidades dos organismos institucionais, o que exige uma aproximação ao projeto acadêmico-pedagógico do curso e, em especial, às orientações adotadas no ensino da prática. (IAMAMOTO, 2004, p. 206)

Assim considerado, esse profissional efetiva o papel fundamental de apresentar ao aluno as possibilidades e limites de ação profissional no âmbito das relações organizacionais. A relação supervisor de campo – aluno estagiário é, pois, uma das bases de motivação, interesse e envolvimento na busca de conhecimentos que o aluno empreende no campo profissional.

Para tanto, compreender o supervisor de campo, como co-participante do processo de formação profissional, requer ainda pensar que este profissional deve ser um sujeito capaz de “dialogar, propor, alterar, interferir” (SANTANA, 2005, p. 03), exigindo assim uma capacitação contínua. Para ele, a

[...] capacitação para o exercício da supervisão extrapola a capacitação meramente técnica, exige um profissional capacitado teórica, técnica e politicamente para o seu fazer, que esteja acompanhando as mudanças do mundo do trabalho e das relações sociais que trazem novas demandas e que requisitam outras/constantas qualificações. Capacitar-se para a supervisão certamente requer a preparação de quadros profissionais que, dedicados ao processo de supervisão, saibam organizá-lo e desenvolvê-lo do ponto de vista técnico e pedagógico, associado a um dado projeto de formação profissional, mas, sobretudo um profissional que esteja em permanente capacitação, exigência necessária não só para o segmento de supervisores, mas vital para toda a categoria. No entanto, em relação ao processo de supervisão a ausência da capacitação não só compromete o seu processo de trabalho, como o estrangula, uma vez que não estando capacitado e atualizado não acompanha as construções coletivas da categoria profissional e marginaliza-se frente ao projeto de formação profissional. (SANTANA, 2005, p. 03)

Acredita-se que promover atividades permanentes de capacitação para os supervisores de campo, não só contribui para instrumentalizar o profissional, como facilita a relação entre os sujeitos envolvidos no processo de supervisão. Pois, na maioria das vezes, a capacitação para tal atribuição passa a ser da responsabilidade do profissional, quando este procura espaços para capacitar-se, seja nos denominados cursos de supervisão ou atividades e eventos promovidos pelo Conselho Regional de Serviço Social ou mesmo pelas unidades de ensino. Cabe ressaltar que, embora legitimado para o exercício da supervisão, o profissional não recebe, a nível curricular, formação que o instrumentalize.

Outro aspecto, diz respeito ao distanciamento existente entre a unidade de ensino e a instituição campo de estágio, pois a literatura pesquisada (PINTO, 1996; BURIOLLA, 2003; LEWGOY, 2009) revela dois tipos de supervisão: a acadêmica e a de campo.

A supervisão acadêmica caracteriza-se pelo acompanhamento realizado pelo supervisor acadêmico em sala de aula com o objetivo de identificar as

dificuldades teórico-metodológicas e técnico-operativas do aluno e contribuir para a sua superação; proporcionar referências teóricas e conhecimentos necessários às atividades e à pesquisa e orientar o aluno na formulação de diários de campo e relatórios de estágio.<sup>4</sup>

A supervisão de campo caracteriza-se pelo acompanhamento direto realizado pelo supervisor de campo através da reflexão e apoio à sistematização das atividades práticas realizadas durante o estágio pelo aluno-estagiário, como um processo educativo, de ensino-aprendizagem, relacionando-se ao conjunto de conhecimentos referentes à formação para o Serviço Social.

Pinto (1996) faz as seguintes afirmações sobre essas duas formas distintas de Supervisão:

- 1) A supervisão, como prática docente, é tarefa do professor-supervisor no contexto do curso. Compreende o processo de ensino-aprendizagem que se estabelece na relação do professor-supervisor com o aluno, a partir da atividade cotidiana do estágio, mediante uma dada programação que vise ao reconhecimento dos nexos entre os conhecimentos do Serviço Social e a realidade da prática profissional na sua relação com a demanda, com a instituição e com a realidade social.
- 2) A supervisão como acompanhamento das atividades práticas do aluno no estágio é tarefa do Assistente Social Supervisor no contexto institucional. Compreende o processo de desenvolvimento das habilidades técnico-operacionais desejáveis à prática profissional, mediante uma dada programação que vise ao atendimento das demandas frente à realidade social e as alternativas de enfrentamento às questões sociais que emergem do cotidiano da prática. (PINTO, 1996, p. 57)

É interessante notar que a autora apresenta os dois sujeitos responsáveis pela supervisão no processo de formação: o professor-supervisor<sup>5</sup> e o supervisor das instituições campo de estágio, pois mesmo havendo a presença do professor-

---

<sup>4</sup> Embora se reconheça a importância da articulação entre a supervisão acadêmica e a supervisão de campo, o presente trabalho buscou não estender a discussão sobre a supervisão acadêmica, visto que o objeto proposto refere-se à supervisão de campo.

<sup>5</sup> Neste estudo este sujeito está sendo tratado como supervisor acadêmico.

supervisor na unidade de ensino, é importante a sua aproximação com o supervisor de campo para que a supervisão seja realizada em conjunto.

A supervisão, a ser realizada conjuntamente, pode contribuir na superação de muitas das dificuldades encontradas na formação profissional, principalmente no que diz respeito ao ensino teórico-prático. Portanto, é imprescindível que supervisor acadêmico e supervisor de campo articulem-se e integrem-se, de modo a que ambos tenham conhecimento sobre a maneira como o aluno está sendo formado. A partir dessa integração é possível contribuir para que o aluno construa sua identidade profissional e realize a sua intervenção como sujeito de maneira efetiva e que tenha clareza do papel da supervisão e do estágio na sua formação e na sua prática profissional.

Acredita-se que o distanciamento entre instituição de ensino seja através do supervisor acadêmico e/ou Coordenação de Estágio e instituição campo de estágio seja através do supervisor de campo, pode gerar fragilidade no processo de supervisão de estágio, visto contribuir para que o aluno tenha dificuldades em compreender o significado social da profissão, em realizar a articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos, em perceber/apreender a realidade na qual atua e até mesmo em exercer, no futuro, a função de supervisor de campo, quando se tornar assistente social. Isso pode levá-lo à reprodução de práticas burocráticas, rotinas e até mesmo ver o sujeito de sua intervenção de maneira fragmentada. Com isso, pode surgir a frustração, principalmente com a profissão e com o profissional responsável pela supervisão de campo. Ademais, pode prejudicar a compreensão dos papéis a serem exercidos por cada sujeito no processo de formação profissional.

Conforme afirma Lewgoy (2007) cabe “[...] investir na formação e na defesa de um espaço que possibilite [*aos sujeitos envolvidos*]<sup>6</sup> uma prática reflexiva que se configura como movimento de valorização, no sentido de um ensino de caráter emancipatório [...]”, comprometido com a ação prática e a elaboração de novas estratégias de atuação para solucionar os problemas que possam surgir no processo de supervisão.

### 2.3.

#### **A Supervisão como o lugar da reflexão da prática e da prática da reflexão**

Ao considerar no presente estudo a supervisão de campo como um processo didático-pedagógico (Abreu, 2004; Lewgoy & Scavoni, 2000 e Toledo, 1984), e uma atividade de ensino-aprendizagem (Buriolla, 2003 e Lewgoy, 2009), buscou-se direcionar neste item o pensamento sobre o processo de supervisão tendo como base uma perspectiva de educação crítica, na qual acredita-se que o supervisor de campo, como sujeito co-participante do processo de formação profissional do assistente social, é um profissional reflexivo, isto é, aquele que contribui para que o aluno, a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade, construa de forma pessoal, seu conhecimento profissional fazendo a relação agir – pensar – analisar e agir.

Embora o movimento de valorizar “o fazer e o pensar sobre o fazer” durante a formação de profissionais reflexivos tenha sido tema de discussão do pedagogo, filósofo e psicólogo norte-americano John Dewey (1859-1952) é com outro norte-americano, também pedagogo e psicólogo Donald Alan Schön (1930-1997) que a reflexão sobre a prática adquire contornos mais críticos. Este autor propõe o conceito de prática reflexiva como sendo o exame contínuo que o profissional faz da própria prática, valendo-se do conhecimento que possui sobre ela.

A proposta de Schön (2000) sugere um modelo de reflexão baseado em três construtos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, que possibilitam ao profissional pesquisar sua prática e melhorá-la durante toda a sua existência.

A ideia de profissional reflexivo apresentada por Schön (2000) baseia-se na consciência da capacidade do profissional como um ser humano criativo e autônomo. Neste sentido, segue uma linha de argumentação centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a “reflexão-na-ação” – prática reflexiva - que é realizada pelo profissional ao se defrontar com situações de incertezas, singularidade e conflito.

O “conhecimento-na-ação” conforme elucidado Schön (2000) diz respeito aos “[...] tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes –

---

<sup>6</sup> Itálico meu.

performances físicas, publicamente observáveis [...] o ato de conhecer está na ação” (SCHÖN, 2000, p. 31), ou seja, é aquele conhecimento técnico ou de solução de problemas que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no “saber fazer”, isto é, o conhecimento que o profissional possui sobre a própria prática.

A “reflexão-na-ação” está em relação direta com a ação presente, ou seja, com o “conhecimento-na-ação”, e significa produzir uma pausa - para refletir - em meio à ação presente, um momento em que se pára com o objetivo de pensar e reorganizar o que se está para fazer, refletindo sobre a ação presente.

Trazendo este pensamento para a supervisão, pode-se afirmar que a “reflexão-na-ação” diz respeito às observações e às reflexões do supervisor de campo e do aluno estagiário, feitas conjuntamente, em relação ao modo como se é realizada a prática profissional no estágio, levando a um movimento gerador de mudanças, que conduz a soluções de problemas e a elaboração de novas estratégias de atuação.

Na vida cotidiana, frequentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos. Segundo Schön (2000), é esse componente que representa a “reflexão-na-ação”, ou seja, o processo de diálogo com a situação problemática que exige uma intervenção concreta. A “reflexão sobre a reflexão-na-ação” pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. Ainda segundo este autor, “na reflexão sobre a ação” o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática.

Esses três processos descritos constituem o “pensamento prático” do profissional, com o qual enfrenta as situações “divergentes” da prática. Eles não são independentes, mas, sim, completam-se entre si para garantir uma intervenção prática racional e não fragmentada do processo de ensino-aprendizagem que ocorre no campo de estágio.

Acredita-se que refletir sobre a prática significa

[...] atualizar e compreender o passado, fazer da memória uma forma de conhecimento. Implica saber corrigir erros, reconhecer acertos, compensar e

antecipar nas ações futuras o que se pôde aprender com as ações passadas. Envolve reconhecer que a leitura da experiência é tão importante quanto ela própria e o significado – positivo ou negativo – que lhe atribuímos. Implica saber que refletir para agir significa assumir, na prática, o raciocínio e o espírito do projeto; significa organizar e comprometer o presente em nome do futuro ou de uma meta que se pretende alcançar; significa pré-corriger erros, antecipar ações; significa imaginar os obstáculos a serem enfrentados e os modos de superá-los; significa valorizar o planejamento da ação e utilizar a avaliação como forma de regulação e observação do que ainda não aconteceu, mas sobre o que já definimos um valor e um modo de intervenção. (MACEDO, 2002, p. 13)

Desse modo, praticar a reflexão durante o processo de supervisão supõe admitir que, como prática, ela se expressa como qualquer outra forma de conhecimento que se realiza no espaço e no tempo, por meio de estratégias ou procedimentos que favorecem sua melhor realização.

Para tanto, torna-se relevante que se tenha uma direção a ser seguida, isto é, o procedimento metodológico, os instrumentos e as técnicas utilizadas para efetivar a supervisão. Conforme exemplifica Buriolla (2003) os instrumentos da ação supervisora são: o plano de estágio, o programa de estágio, a entrevista, a supervisão individual, a supervisão grupal, a reunião de supervisão, os relatórios, o diário de campo e a reunião de grupo.

Utilizando-se geralmente da supervisão individual ou grupal, os supervisores visam promover o questionamento, a reflexão, o debate, a troca de experiência, a exposição de casos, a análise, a informação, a leitura, o conhecimento e o acompanhamento que irá conduzir uma sistematização da ação cotidiana.

Lewgoy (2009) revela que até a década de 1990 a supervisão individual era uma estratégia indispensável para o processo de formação, ao passo que a grupal era vista como um instrumento complementar. No entanto, requer entender que esse modo de operacionalização foi se alterando à medida que outros fatores entraram em jogo. Assim, a autora afirma que a supervisão grupal além de possuir caráter politizante, resolve “[...] a questão do tempo, referente às condições objetivas de trabalho do supervisor, que requerem qualidade em menor espaço temporal”. (LEWGOY, 2009, p. 179)

O supervisor de campo ao garantir mais atenção às contribuições que o aluno estagiário traz para a sua própria formação mostra-se aberto para valorizar os conhecimentos que o mesmo traz e adotar práticas de “reflexão na ação”.

Nesta direção, para Freire (1996), um dos saberes que o educador necessita ter é o respeito aos saberes do educando, para isso, ensinar exige humildade educacional para entender o educando como cidadão que já possui uma leitura de mundo. Na sua prática, cabe ao professor descobrir a melhor maneira, a partir do conhecimento cultural do aluno, de ensinar o conhecimento escolar num processo no qual o saber científico só será apreendido quando o conteúdo tiver significado na vida do educando.

Conforme afirma Macedo (2002) aceitar a prática reflexiva é ter condições de observar e fazer uma leitura de nossa experiência “[...] como um modo de olhar, ouvir, tocar e dizer a nossa prática tal como ela pode se realizar [...]”, bem como, “[...] um modo de lhe atribuir significados e respeitar suas características e formas de expressão”. (MACEDO, 2002, p. 14).

Freire (1996) evidencia que o verdadeiro aprendizado se dá nas relações contextualizadas e que, devido ao bom entendimento, o conceito é transformado e trabalhado nas relações reais que envolvem a vida do aluno, numa atitude em que as tarefas do cotidiano permeiam a construção dos saberes escolares. Neste sentido, ressalta que

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela. (FREIRE, 1996, p. 59-60)

Para Freire (1996) por ser o homem um ser inacabado, inconcluso, sempre em processo de vir-a-ser em permanente relação com o mundo, também incompleto, as situações–limites sempre reaparecem, provocando novas ações do homem sobre a realidade, formando, portanto um “continuum” inacabado. Estas considerações levam à constatação de que o estar com o mundo equivale a permanecer aberto à realidade, fazendo com que o homem seja um ser de relações.

Neste sentido, o diálogo torna-se mais um componente na busca da autonomia no caminho da libertação, porque humaniza o homem, coloca-o em comunicação com os outros para desvelar a realidade.

A reflexão do supervisor de campo juntamente com o aluno estagiário sobre a prática supõe que a supervisão também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação. O supervisor de campo, enquanto profissional prático-reflexivo constrói uma teoria própria e explicativa da sua prática, contribuindo

para a formação de novos conhecimentos e, com isso, realiza a tradução do conhecimento em conteúdos didaticamente assimiláveis pelo aluno estagiário.

É por meio de uma comunicação efetiva que o supervisor de campo pode saber como e o quê o aluno estagiário aprende, o quê permite estabelecer atividades de ensino-aprendizagem mais individualizadas.

Entende-se, portanto, o processo de supervisão como a interação entre sujeitos, assim constituídos porque são autônomos no uso que fazem da linguagem, meio articulador destes sujeitos. É uma proposta de conhecer, cuja orientação é prospectiva, visando o projeto de futuros conhecimentos, o que ainda se pode aprender tendo como horizonte a emancipação (autonomia). Em suma, supervisionar é interagir, conhecer juntos, constituir-se sujeito social e politicamente emancipado.

A autonomia aqui é interpretada como uma ação precisa e necessária, pelo fato de ser reconhecidamente um meio de partilha, de trocas, de descoberta e de transformação, assim como afirma Freire (1996): “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”.

Desta forma, estes princípios constituem uma prática educativa que concebe supervisor de campo e aluno estagiário como seres inacabados e dialógicos e lhes oferece o direito à autonomia na construção de uma relação de reciprocidade democrática. A prática educativa na visão de Freire (1996) é libertadora, pois liberta professor e aluno levando-os a buscar seu próprio conhecimento através da autonomia, que só acontece quando ambos obtêm consciência política e a compreensão do mundo em que vivem. Assim, a prática do supervisor de campo não é neutra e diretamente influi na visão do aluno, de como interferir no mundo, e se puder, modificá-lo.

Partindo do que foi exposto, considero que a supervisão de campo caracteriza-se como um lugar coletivo de ensino-aprendizagem, no qual supervisor de campo e aluno estagiário, como sujeitos do processo de formação profissional, através de uma prática reflexiva, vivenciada com base no diálogo, na troca, na partilha, na observação, na autonomia, e na sistematização constroem conhecimentos e competências para o exercício da profissão.