

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Formação de Competências e Serviço Social: uma análise do processo de formação das competências profissionais a partir do componente curricular estágio obrigatório.

Ymira da Silva

Recife

2013

YMIRA DA SILVA

Formação de Competências e Serviço Social: uma análise do processo de formação das competências profissionais a partir do componente curricular estágio obrigatório.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, pela mestranda Ymira da Silva, enquanto exigência para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Juliane Feix Peruzzo

Recife

2013

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

S586f

Silva, Ymira da

Formação de competências e Serviço Social: uma análise do processo de formação das competências profissionais a partir do componente curricular estágio obrigatório / Ymira da Silva. - 2013.

129 folhas: il. 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dra. Juliane Felix Peruzzo.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2013.

Inclui referências.

1. Formação profissional. 2. Diretrizes curriculares. 3. Estágio obrigatório. I. Peruzzo, Juliane Felix (Orientadora). II. Título

361 CDD (22.ed.)

UFPE (CSA 2018 – 002)

Ymira da Silva

Formação de Competências e Serviço Social: uma análise do processo de formação das competências profissionais a partir do componente curricular estágio obrigatório.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, pela mestrand Ymira da Silva, enquanto exigência para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Data da Aprovação: Recife, 30 de agosto de 2013

Prof^a. Dr^a. Juliane Feix Peruzzo
(Orientadora e Examinadora Interna)

Prof^a. Dr^a. Angela Santana do Amaral
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Daniel Álvares Rodrigues
(Examinador Externo)

RESUMO

O contexto de crise estrutural do capitalismo e de construção das saídas burguesas à crise, buscando a restauração dos índices de produtividade, lucratividade e competitividade capitalistas, determinam transformações nas várias esferas da vida social, donde a emergência do modelo das competências como parâmetro pedagógico da formação da força de trabalho. Consoante às características da lógica empresarial flexível e dos interesses privatistas dominantes na organização/gestão do trabalho, nos diversos ramos da economia e no âmbito do Estado, o modelo das competências requisita a formação de um “novo” perfil profissional o qual é marcado fundamentalmente por uma postura de aceitação das contradições da sociedade. As inflexões no trabalho são acompanhadas por mudanças na educação superior – *locus* privilegiado de formação das profissões especializadas, dentre elas a do Serviço Social –, concretizando um processo de consolidação modelo das competências, com repercussões na proposta contida nas *Diretrizes Curriculares* da categoria. O debate intelectual da área sobre a formação das competências e habilidades profissionais diverge do discurso dominante. As contribuições produzidas apontam que a formação generalista e crítica dos assistentes sociais, direcionada pelo projeto ético-político, não se restringe às demandas postas pelo mercado, mas enfatizam a relevância do ensino da prática em todas as suas dimensões, bem como a adoção de uma perspectiva de totalidade, visando a construção de respostas profissionais qualificadas às expressões da questão social. Segundo as *Diretrizes*, o estágio obrigatório constitui-se em uma atividade educativa, articulada aos objetivos e demais componentes da formação do assistente social. Contudo, essa direção é tensionada pelas requisições do mercado de trabalho na contemporaneidade, as quais apontam para uma formação funcional aos interesses hegemônicos, com ênfase na dimensão técnico-operativa da prática profissional, orientada por uma perspectiva instrumental conservadora.

Palavras-Chave: Formação profissional. *Diretrizes Curriculares*. Competências e habilidades. Estágio obrigatório.

ABSTRACT

In the context of capitalism structural crisis in addition the construction of bourgeois ways out of the crisis, seeking the restoration of capitalist productivity; profitability; and competitiveness, has determine changes in the various spheres of the social life, whiter the emergence of competencies model as a pedagogical parameter to took forms for the labor force. Depending on the characteristics of the flexible business logic and the dominant privatizing interests in the organization / management of labor, in the various branches of the economy and under the State regulation, the competencies model requires the formation of some "new" kind of professional profile, which is fundamentally tagged by a posture of acceptance with the contradictions of society. Inflections in the work are accompanied by changes in higher education - a privileged *locus* of training of the specialized professions, among them Social Service -, materializing a process of model consolidation of competences, with repercussions on the proposal contained in the *Curricular Guidelines* of the occupational category. The intellectual debate around the area about the formation for professional skills and abilities diverges from the dominant discourse. The contributions produced indicated that the generalist and critical formation of social workers, guided by the ethical-political project, is not restricted to the demands placed by the market, but emphasizes the relevance of teaching practice in all its dimensions, as well as the adoption of a perspective of totality, aiming the construction of qualified professional responses to the expressions of the social question. According to the Guidelines, compulsory placement is an educational activity, articulated to the objectives and other components of the social worker's training. However, this direction is stressed by the demands of the labor market in the contemporary world, which point to a functional formation to hegemonic interests, with emphasis on the technical-operative dimension of professional practice, guided by a conservative instrumental perspective.

Key-words: Professional qualification. Curricular Guidelines. Skills and abilities. Mandatory internship.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1. Requisitos do “novo” perfil do trabalhador competente
- Quadro 2. Medidas voltadas à educação superior no Governo Lula (2003-2010)
- Quadro 3. Competências Profissionais dos Assistentes Sociais - Artigo 4º da Lei Nº 8.662/93
- Quadro 4. Princípios da Formação Profissional - *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (ABESS/CEDEPSS, 1997)
- Quadro 5. Competências Profissionais dos Assistentes Sociais - *Diretrizes Curriculares* (MEC/SESu/CEESS, 1999)
- Quadro 6. Princípios Norteadores da Realização do Estágio - *PNE/ABEPSS* (ABEPSS, 2009)
- Quadro 7. Ação Institucional e População Usuária nas Unidades Campos de Estágio - Amostragem
- Quadro 8. Serviço Social Institucional e Usuários da Ação Profissional nas Unidades Campos de Estágio - Amostragem
- Quadro 9. Elementos da Intervenção Profissional nas Unidades Campos de Estágio - Amostragem
- Quadro 10. Referências Bibliográficas Utilizadas pelos Estagiários na Elaboração dos Projetos de Intervenção - Amostragem
- Quadro 11. Dificuldades na Implementação dos Projetos de Intervenção - Amostragem

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 Áreas de Atuação dos Estágios Obrigatórios - Dados Gerais (2008.2, 2012.1 e 2012.2)
- Tabela 2. Natureza Jurídica das Unidades Campos de Estágio - Dados Gerais (2008.2, 2012.1 e 2012.2)
- Tabela 3. Instituições Concedentes de Vagas para Estágio Obrigatório - Dados Gerais/Principais Áreas (2008.2, 2012.1 e 2012.2)
- Tabela 4. Características Gerais das Unidades Campos de Estágio - Amostragem
- Tabela 5. Equipes Profissionais nas Unidades Campos de Estágio - Amostragem

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESS	- Associação de Ensino em Serviço Social
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Mundial
CEESS	- Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CES	- Câmara de Educação Superior
CFESS	- Conselho Federal de Serviço Social
CRESS	- Conselho Regional de Serviço Social
CNE	- Conselho Nacional de Educação
ENESSO	- Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GET	- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho
GT	- Grupo de Trabalho
IES	- Instituições de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	- Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
OMC	Organização Mundial do Comércio

PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNE	Política Nacional de Estágio
PPGSS	Programa de Pós-graduação em Serviço Social
ProUni	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFA	Unidades de Formação Acadêmica
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 Introdução.....	12
2 O modelo das competências: contextualização, características e rebatimentos nos processos formativos da força de trabalho e na formação profissional em Serviço Social.....	21
2.1 Determinações universais que perfazem o contexto de emergência e consolidação do modelo das competências.....	23
2.2 A consolidação do modelo das competências como parâmetro para a formação da força de trabalho: particularidade e características internas.....	33
2.3 A reforma da educação superior como processo de adesão ao modelo das competências dominante e os rebatimentos na formação profissional em Serviço Social.....	40
3 Formação das competências profissionais e estágio obrigatório: a proposta pedagógica do Serviço Social, o debate intelectual e a concepção de estágio frente aos tensionamentos postos pela realidade.....	49
3.1 A discussão sobre as competências e habilidades profissionais e a construção da proposta pedagógica da categoria.....	51
3.2 Apontamentos e questões levantadas no debate intelectual da profissão sobre a formação das competências e habilidades.....	60
3.3 Estágio obrigatório em Serviço Social: a concepção inaugurada pelas <i>Diretrizes Curriculares</i> e os tensionamentos postos pela realidade social na atualidade.....	67
4 A Formação das Competências Profissionais no Estágio Obrigatório: um estudo a partir das experiências dos estagiários vinculados ao Curso de Graduação em Serviço Social da UFPE.....	76

4.1 Reconhecimento geral das principais unidades campos de estágio onde se realizam os estágios obrigatórios.....	79
4.2 Experiências no estágio obrigatório: inserção dos estudantes nas instituições e a intervenção do Serviço Social nos campos de estágio.....	90
4.3 A implementação das propostas interventivas dos estagiários e o desenvolvimento das competências e habilidades nos estágios obrigatórios.....	99
5 Considerações.....	115
Referências.....	126

1 Introdução

O texto que ora introduzimos constitui-se na nossa dissertação de mestrado, intitulada *Formação de Competências e Serviço Social: uma análise do processo de formação das competências profissionais a partir do componente curricular estágio obrigatório*. Trabalho este, que dá seguimento a uma trajetória de estudos dos quais tivemos a oportunidade de participar.

A temática discutida consiste na relação entre o modelo das competências, emergente no contexto das repostas à crise estrutural, enquanto novo parâmetro formativo da força de trabalho, e os impactos produzidos na formação profissional, especificamente na formação em Serviço Social. Impactos que analisamos na realização das experiências dos estudantes ao desenvolverem o componente estágio obrigatório.

Compreendemos, portanto, que a problemática que envolve esse tema requer a apreensão crítica de processos socioeconômicos e ídeo-políticos contemporâneos, desencadeados em resposta à crise estrutural do capitalismo, bem como reflexões sobre os processos de formação em geral e na profissão, neste último caso, levando em conta o referencial da proposta pedagógica contida nas *Diretrizes Curriculares* da categoria (ABESS/DECEPSS, 1997; MEC/SESu/CEESS, 1999).

Optamos por focar a investigação no estágio obrigatório, porquanto compreendemos a sua importância estratégica como atividade didática e educativa na formação dos assistentes sociais, contribuindo para assegurar o perfil generalista e crítico ao processo de ensino-aprendizagem da profissão, considerando os tensionamentos portos na atual conjuntura.

A escolha desse tema justifica-se pelo nosso interesse da questão, pela importância da discussão para o Serviço Social e pelas contribuições que podem resultar da realização desse estudo.

A questão da formação tem nos acompanhado durante o percurso acadêmico desde a graduação. A inserção em atividade de pesquisa e a militância no movimento estudantil nos colocaram diante de discussões abordando o contexto das mudanças no mundo do trabalho, a contrarreforma neoliberal da aparelhagem do

Estado e os impactos no âmbito da educação superior. Igualmente, éramos provocados a pensar acerca da repercussão desses processos na formação em Serviço Social.

Nosso contato inicial se deu com a participação como bolsista de iniciação científica, de uma pesquisa sobre o trabalho e a formação profissional, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GET) – vinculado ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (PPGSS/UFPE).

Essa investigação teve o intuito de conhecer a estruturação, o conteúdo e o tratamento dispensado aos componentes curriculares na materialização dos assuntos previstos no *Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional*, conceituado nas *Diretrizes Curriculares*, em unidades de formação acadêmica (UFAs) localizadas em todo o território brasileiro.

A referida pesquisa foi apoiada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que, no biênio 2005/06, avaliou nacionalmente a implementação das *Diretrizes* em diversas UFAs. Aqui, tivemos a oportunidade de integrar – na condição de representante estudantil – o Grupo de Trabalho (GT) responsável pela formulação e organização desse processo avaliativo. Estivemos presentes ainda em algumas das *Oficinas Nacionais Descentralizadas*, onde eram socializados os dados preliminares extraídos do instrumental de coleta da avaliação.

Na pesquisa avaliativa realizada pela ABEPSS, chamou nossa atenção, particularmente, as discussões referentes ao eixo “*ensino da prática*” (ABEPSS, 2005), objeto ao qual nos dedicamos no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No nosso TCC, identificamos, nas disciplinas e outros componentes curriculares do Curso de Graduação em Serviço Social da UFPE, os conteúdos ministrados em sua relação com as requisições do exercício da profissão. Tais requisitos foram levantados mediante o mapeamento das áreas e organismos institucionais concedentes de vagas para estagiários.

Nas nossas considerações, verificamos a transversalidade do ensino da prática na formação dos estudantes e a correspondência para com as exigências e demandas profissionais. Contudo, apontamos a existência de possíveis lacunas no

tratamento da perspectiva teórico-metodológica que, segundo as *Diretrizes*, deve nortear ação interventiva do assistente social.

A partir das “descobertas” feitas no processo de elaboração da referida monografia, pensamos que seria relevante aprofundar o debate acerca das vinculações estabelecidas entre o que é denominado “*pedagogia*” ou “*modelo das competências*” (RAMOS, 2001; RODRIGUES, 2007) e a formação profissional em Serviço Social, a partir de uma análise das experiências dos estudantes no estágio obrigatório, extraindo destas vinculações algumas implicações e possíveis tendências.

O conhecimento preliminar que possuímos no tocante à atividade de estágio, juntamente com a nossa própria percepção empírica, permite-nos afirmar que este componente curricular constitui um momento em que (re)aparecem, de modo recorrente, por ocasião das supervisões acadêmicas, questionamentos referentes às competências e habilidades – além das atribuições privativas – da profissão nas diversas instituições campos de estágio, aos conhecimentos necessários à construção das intervenções práticas, à suposta “dicotomia teoria-prática”, dentre outras indagações.

Por esses motivos, levando em conta a aproximação que o estágio proporciona à realidade do exercício profissional, através do contato direto com as condições objetivas e características sócio-ocupacionais dos organismos concedentes, a inserção dos estagiários na rotina de trabalho dos assistentes sociais e a proposição e desenvolvimento das intervenções nos campos, decidimos priorizá-lo.

A conjuntura atual, a qual tensiona a formação das competências e habilidades profissionais, estabelecendo o conflito entre a perspectiva da proposta pedagógica do Serviço Social e a perspectiva vinculada aos interesses hegemônicos, voltada ao atendimento das requisições do mercado de trabalho, revela a relevância da discussão.

Ademais, consideramos que esse estudo pode oferecer novos aportes no sentido de contribuir para a reafirmação do projeto ético-político frente ao cenário conjuntural contraditório de ofensiva do capital, marcado por iniciativas e discursos

fortalecedores da fragmentação dos processos sociais e de trabalho (GUERRA apud ABEPSS, 2009).

Pressupomos de que a formação profissional generalista e crítica, ancoradas nas *Diretrizes Curriculares* da categoria, é tensionada pelas atuais demandas relativas à constituição de um “novo” trabalhador, as quais determinam o modelo das competências, o qual, por sua vez, ocasiona rebatimentos na educação de nível superior.

Acreditamos que essa tensão se reproduz no âmbito dos estágios por meio das demandas de trabalho, requeridas nos espaços institucionais e na própria inserção do estagiário junto ao trabalho implementado pelo profissional de campo.

Compreendemos que as tensões e o direcionamento predominante, verificados na análise dos estágios, representam fatores que repercutem no perfil da formação profissional e na internalização das competências e habilidades que legitimam socialmente a profissão.

Com base nesses pressupostos, estabelecemos, pois, como questão norteadora do nosso trabalho, a seguinte: as atividades desenvolvidas pelos estudantes, em suas experiências como estagiários nos espaços institucionais que oferecem campos de estágio, podem estar favorecendo a ênfase na dimensão técnico-operativa da prática profissional, de modo a restringir-se ao “saber fazer”?

Compreendemos que a possível predominância desse direcionamento compromete negativamente a proposta formativa e o perfil do assistente social que se pretende formar, limitando-a a uma formação funcional aos interesses do mercado.

Assim sendo, buscamos apreender o processo de formação das competências e habilidades profissionais dos assistentes sociais, analisando a realização deste processo formativo nos estágios obrigatórios de estudantes vinculados ao Curso de Graduação em Serviço Social da UFPE, no semestre letivo de 2008.2, quando se encontravam regularmente matriculados no componente curricular Estágio Obrigatório II.

Optamos por adotar como metodologia investigativa a pesquisa de caráter documental. Os materiais utilizados enquanto fonte de dados constituem-se em

planos de atividades, projetos de intervenção e relatórios técnico-científicos, produzidos por 50 (cinquenta) estudantes estagiários.

No total, realizamos a leitura, sistematização dos dados e análise de 37 (trinta e sete) compilações/dossiês, elaborados individualmente ou em grupo pelos discentes. As compilações contêm o registro das experiências dos mesmos nos componentes curriculares Estágio Obrigatório I e II, nas diversas instituições campo de estágio. Estes documentos consubstanciam o “*universo*” (MINAYO apud MINAYO, 2010; DESLANDES apud MINAYO, 2010) da nossa pesquisa.

Na análise das informações que foram extraídas dos documentos supracitados – em um movimento de aproximações sucessivas, que nos permite desvendar as mediações explicativas da problemática-objeto de estudo –, debruçamo-nos sobre os seguintes aspectos:

- a) A caracterização geral dos organismos institucionais que conformam os campos de estágio, destacando as áreas de atuação, a tipologia das instituições e a personalidade jurídica com maiores representatividades, de acordo com a distribuição do número de estagiários.

Nesse tópico, importa ressaltar o esforço de atualização destes dados, despendido mediante a realização de um levantamento referente aos estágios obrigatórios nos semestres de 2012.1 e 2012.2. O que viabilizou o reconhecimento dos campos que se mantiveram e daqueles que têm emergido enquanto espaços receptores dos estagiários.

Importa ressaltar o esforço de atualização dos dados apresentados, relativos ao semestre letivo de 2008.2, despendido na realização de um levantamento referente aos estágios obrigatórios em 2012.1 e 2012.2. O que viabilizou a identificação dos campos que mantiveram convênio com a universidade, dos que estão em retração ou fechamento, bem como daqueles que têm emergido enquanto campos de estágio de destaque.

- b) A configuração da atuação institucional: foco da intervenção e população usuária.

A discussão acerca desses dois primeiros itens possui o intuito de identificar traços característicos das instituições concedentes de vagas, onde se realizaram os estágios obrigatórios dos estudantes vinculados ao curso estudado. Almejamos,

destarte, obter uma visão panorâmica dos fatores que determinam concretamente as experiências dos discentes.

Após essa primeira aproximação, voltamo-nos a:

- c) Intervenção do Serviço Social nos campos de Estágio: foco da intervenção, objetivos, principais ações desenvolvidas.
- d) Projetos elaborados e implementados pelos estudantes sob “*supervisão direta*” (CFESS, 2008), acadêmica e de campo, atentando para aquilo em que consiste as intervenções propostas, as ações planejadas e os resultados/impactos alcançados. Expusemos ainda a bibliografia utilizada e as dificuldades encontradas.

O quadro ilustrativo dos projetos de intervenção, contendo tais elementos, possibilita um aprofundamento da reflexão ao oferecer subsídios para uma abordagem das competências, dimensões da prática do Serviço Social e dos perfis profissionais, os quais são fortalecidos nas experiências dos estágios obrigatórios.

Aqui, buscamos correlacionar as ações planejadas e executadas ao conjunto das competências dos assistentes sociais, definidas tanto na *Lei de Regulamentação da Profissão*, quanto nas *Diretrizes Curriculares* elaboradas pela Comissão de Especialistas do Ministério da Educação (MEC/SESu/CEESS, 1999). Estas últimas, de caráter marcadamente teórico-metodológico e político, enquanto as demais enfatizam, sobretudo, habilidades técnico-operativas de que deve dispor o futuro assistente social, visando uma atuação qualificada.

De outra parte, uma vez que, em consonância com a Política Nacional de Estágio – PNE (ABEPSS, 2009), determinadas condições devem ser garantidas na vivência dos estágios obrigatórios: flexibilidade de horário, treinamento acompanhado, levantamento de dados, pesquisas e realização de projetos, condições para o exercício da supervisão de campo, contemplando as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da prática profissional.

A exposição dos resultados da investigação e da análise elaborada através dos tópicos mencionados consiste em um recurso didático para facilitar a organização dos pensamentos no texto.

À exceção das características gerais, no tratamento da atuação institucional, da intervenção do Serviço Social e das propostas interventivas dos discentes, as

informações foram extraídas das compilações selecionadas ao delimitarmos o “grupo de pesquisa” (MINAYO apud MINAYO, 2010; DESLANDES apud MINAYO, 2010): 14 (quatorze) dossiês elaborados por 21 (vinte e um) estudantes.

Os critérios eleitos a fim de demarcar o grupo de pesquisa passam, primeiramente, pela disponibilização, nos trabalhos entregues às supervisoras acadêmicas para avaliação dos estágios obrigatórios, dos três documentos: planos de estágio, projetos de intervenção e relatórios finais (técnico-científicos) ou a presença de conteúdos que nos permitissem extrair as informações que procuramos para responder aos objetivos da investigação.

Em segundo lugar, verificamos, através de levantamento dos estudantes matriculados no componente curricular Estágio Obrigatório 2, nos semestres 2012.1 e 2012.2, os campos de estágio que mantiveram firmados convênios com a UFPE, concedendo vagas para realização da atividade curricular em questão.

É importante salientar que o nosso protocolo de pesquisa foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFPE, nele constando a Carta de Anuência da Coordenação do Curso de Graduação em Serviço Social, que autoriza a utilização do material documental. Recebemos a liberação deste órgão fiscalizador para o início do trabalho de campo em setembro de 2009¹.

Acreditamos que a conclusão da dissertação de mestrado, resultado que esperamos alcançar após finalizarmos o processo de investigação, poderá contribuir com fecundas considerações, que venham a enriquecer o conhecimento acumulado e fomentar as discussões em torno do exercício e da formação profissional.

Quanto a organização da dissertação, no primeiro capítulo, partimos da crise estrutural e do movimento de restauração do capital, destacando algumas

¹ Relembramos que a aprovação e classificação na seleção do mestrado em Serviço Social da UFPE, para a turma de 2011, consiste em segunda entrada no Programa de Pós-graduação deste departamento. O encaminhamento do protocolo de pesquisa ao CEP realizou-se na primeira entrada, no período entre os anos de 2008 e 2009.

O reingresso no curso de mestrado nos proporcionou, em decorrência da extensão do prazo de conclusão da pesquisa, a oportunidade para amadurecer a discussão sobre a temática abordada, para melhor definir/delimitar o objeto de estudo do projeto – originalmente apresentado sob o título de *Estágio e Formação em Serviço Social: articulação teórico-prática e desenvolvimento de competências e habilidades profissionais* –, para levantar pressupostos e hipóteses, além de estabelecer a metodologia adequada para a operacionalização do trabalho.

características que apontam para a necessidade de conformação de um novo trabalhador, parte integrante de um processo mais amplo de reafirmação e renovação da sociabilidade capitalista.

Após essa breve contextualização, adentramos na discussão relativa à forma como o modelo das competências consolida-se enquanto parâmetro da formação de um novo perfil profissional, mais subsumido e tecnicista, para a força de trabalho, compondo o elenco das saídas burguesas às tendências de declínio dos níveis de produtividade e lucratividade, fazendo frente também ao recrudescimento das tensões produzidas pelas lutas e movimentos das classes trabalhadoras.

Abrimos espaço para pontuar as implicações da contrarreforma da educação superior – a qual concretiza uma adesão às tendências mundialmente hegemônicas – na formação em geral e na proposta pedagógica da categoria, em especial quando da aprovação das diretrizes curriculares do curso pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001, como exigência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

No segundo capítulo, expusemos os conteúdos presentes na proposta pedagógica básica das *Diretrizes Curriculares* elaboradas pela categoria, extraindo os elementos da discussão dos instrumentos jurídico-legais de normatização do exercício profissional: o *Código de Ética Profissional do(a) Assistente Social* e a *Lei de Regulamentação da Profissão*, ambos aprovados no ano de 1993; bem como da proposta pedagógica básica contida nas *Diretrizes Curriculares* (ABESS/DECEPSS, 1997; MEC/SESu/CEESS, 1999).

Posteriormente, apresentamos alguns aportes do debate intelectual do Serviço Social sobre a formação das competências e habilidades profissionais, enfatizando as distinções existentes com relação ao que propõe a perspectiva dominante.

Por fim, voltamo-nos à problemática em torno do estágio obrigatório. Problemática que está relacionada aos tensionamentos sofridos pela formação direcionada pelas *Diretrizes Curriculares* da categoria – estando nela incluído o estágio – em função das determinações postas pelo mercado profissional de trabalho e pelos novos parâmetros formativos da força de trabalho (elementos constitutivos do modelo das competências).

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa documental, bem como das reflexões elaboradas no processo de análise do nosso objeto de estudo, qual seja: a formação das competências e habilidades profissionais no desenvolvimento do componente curricular estágio obrigatório.

Nas nossas considerações finais, retomamos o percurso traçado no desenvolvimento da nossa discussão sobre o modelo das competências e seus rebatimentos na formação profissional em Serviço Social, destacadamente no estágio obrigatório.

Após essa retomada, apresentamos nossos achados, levantamos questionamentos e dificuldades, indicando alguns elementos os quais podem ser desenvolvidos em estudos posteriores.

2 O modelo das competências: contextualização, características e rebatimentos nos processos formativos da força de trabalho e na formação profissional em Serviço Social

A discussão sobre o modelo das competências e seus rebatimentos na formação profissional, notadamente na formação em Serviço Social, a partir da perspectiva materialista histórico-dialética – assentada no arcabouço heurístico marxiano e marxista – a qual possibilita a compreensão crítica das relações de produção e reprodução da sociedade capitalista, bem como a construção de uma intervenção profissional consequente, socialmente referenciada, pressupõe a apreensão das mediações universais e particulares que determinam a emergência/consolidação desse novo parâmetro pedagógico dos processos formativos da força de trabalho especializada.

Trata-se de um esforço teórico que visa a ultrapassagem do mundo da “*pseudoconcreticidade*”, dimensão esta em que “*o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é como a essência da mesma, e a diferença que separa fenômeno e essência desaparece*” (KOSIK apud RODRIGUES, 2007, p.12).

As referidas mediações são capturadas na dinâmica própria da conjuntura de crise do capitalismo, mas também de construção das saídas para essa crise implementadas pelos segmentos hegemônicos da burguesia nacional e internacional em contraposição às alternativas de luta, resistência e defesa dos interesses das classes trabalhadoras.

A intensidade e abrangência da crise caracteriza-a enquanto crise estrutural, que requisita transformações na esfera da economia e da política em nível mundial. As mudanças operadas conformam o movimento de “*restauração do capital*” (BRAGA, 1997; DIAS, 1997) numa dupla ofensiva expressa na reestruturação da esfera produtiva e na contrarreforma neoliberal da aparelhagem do Estado, trazendo profundos impactos para as condições de trabalho e de vida do conjunto dos trabalhadores.

Percebem-se mudanças na organização dos processos de trabalho nos espaços públicos e privados, a diminuição da intervenção do Estado, acompanhada da perda de direitos sociais e precarização das políticas sociais, bem como um

espraiamento das estratégias e práticas da administração empresarial consoantes aos moldes da acumulação flexível.

O fenômeno denominado “*pedagogia*” ou “*modelo das competências*” (RAMOS, 2001; RODRIGUES, 2007) possui nexos intrínsecos com as configurações flexibilizadas assumidas no âmbito do trabalho.

Levando-se em conta o fundamento da sua relação com a divisão e organização dos processos de trabalho, ganha destaque as características internas das competências manifestas no perfil profissional requisitado pelo mercado, incidindo nos processos de formação dos profissionais especializados, especialmente no que tange à captura da subjetividade do trabalhador.

O modelo das competências, superando dialeticamente as qualificações, intensifica a subsunção da força de trabalho ao capital, contribuindo para a agudização das contradições capitalistas obscurecidas por um discurso ideológico individualizante.

Por fim, evidencia-se o terceiro traço peculiar ao modelo das competências, qual seja: as implicações que repercutem na formação profissional em geral e conseqüentemente no processo formativo dos assistentes sociais. Tais implicações materializam-se nas mudanças advindas da reforma da educação superior, componente integrante do processo mais amplo da chamada “*contra-reforma*” neoliberal do Estado (BEHRING, 2008).

As novas requisições do mercado e a adesão às competências realizada mediante a reforma universitária acarretam profundos tensionamentos para a proposta pedagógica contida nas diretrizes curriculares do Serviço Social elaboradas pelo conjunto da categoria.

2.1 Determinações universais que perfazem o contexto de emergência e consolidação do modelo das competências

A crise estrutural do sistema capitalista irrompe por volta de meados da década de 1970 nos países centrais, irradiando-se pouco a pouco por toda a periferia da economia global. No Brasil, esse processo tem início com o fim do chamado “milagre econômico”, permanecendo até os dias atuais não obstante as reformas e medidas de orientação neoliberal implementadas na tentativa de reversão desse quadro pelos governos eleitos (NEVES e FERNANDES, 2002).

Os principais efeitos da crise, quais sejam: a queda das taxas de produtividade e lucratividade, acompanhada do recrudescimento das tensões decorrentes dos antagonismos e conflitos sociais, requisitam como resposta profundas transformações operadas tanto no plano da produção quanto da reprodução da sociedade. Assim sendo, o intervalo entre os anos 1970 e 90 representa um período marcado por significativas inflexões que repercutem mundialmente, atingindo a economia e a política dos Estados nacionais².

No bojo das inflexões realizadas, consubstanciadas no movimento de “restauração do capital”³, é possível localizar a reestruturação da esfera produtiva e a contrarreforma neoliberal do aparelho do Estado.

Conforme Harvey (2009), a reestruturação produtiva é impulsionada em face do esgotamento do modelo de produção fordista-taylorista, juntamente com seu respectivo regime de regulação keynesiano, constitutivos do padrão “rígido” de acumulação capitalista.

O autor de *A Condição Pós Moderna* (idem) afirma que, já no final da década de 1960, eram visíveis entraves existentes no fordismo-keynesianismo, dentre eles:

² Para além dos efeitos da crise estrutural do capitalismo, a década de 1990 é marcada pelo dismantelamento do chamado “socialismo real”, processo sinalizado, dentre outras manifestações, pela queda do muro de Berlim em 1989, causando impactos no movimento das esquerdas nacionalmente (NEVES e FERNANDES, 2002).

³ O movimento de “restauração do capital”, em seus diversos processos constitutivos, foi discutido em profundidade por Braga (1997) e Dias (1997). Outras contribuições para a compreensão dessa categoria são encontradas igualmente nas seguintes produções: Behring (2008), Harvey (2009), Mota (2008), Neves e Fernandes (2002), Paulani (apud NEVES, 2007).

o aumento da competitividade intercapitalista⁴, bem como a “rigidez” na produção – particularmente no que tange aos investimentos de capital, ao funcionamento dos mercados e às leis/relações trabalhistas – e na destinação dos gastos públicos com a ação interventiva do Estado nas políticas sociais. Igualmente, o poder de reivindicação das classes trabalhadoras organizadas era considerado forte obstáculo às tentativas de superação da característica “rigidez” fordista.

Destarte, o cenário conjuntural que se instaurou em 1973/74⁵

pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e reajustamento social e político [com abrangência mundial] (idem, 2009, p. 140).

O “*padrão rígido*” é, nesse movimento, substituído pela “*acumulação flexível*”, cujos principais aspectos distintivos residem na flexibilização das estratégias de organização e gestão da produção, dos processos de trabalho e dos mercados, juntamente com a procura por novos produtos e modalidades de consumo (idem). Ou seja, junto à flexibilização, verifica-se o incentivo à inovação através do crescente emprego do conhecimento científico e tecnológico enquanto estratégia para o alcance de um maior incremento da produtividade e lucratividade do capital, elemento que termina por acirrar ainda mais as condições de competitividade.

Antunes (apud FONSECA, 2012), referindo-se mais estritamente à organização da produção e do trabalho, compreende que esses são reestruturados com base no modelo toyotista o qual se origina na indústria japonesa.

A difusão da acumulação flexível e do toyotismo na esfera produtiva, em razão dos seus delineamentos específicos, implica “*no aumento do nível de produtividade, sem a necessária equivalência no aumento do emprego da força de trabalho: produz-se mais, com menos operários*” (idem, p. 11).

Diante dessas mediações, importa reter dois aspectos fundamentais para a reflexão sobre o processo de emergência e consolidação das competências os quais

⁴ O aumento da competitividade intercapitalista resulta da reconstrução de países europeus e asiáticos devastados após a Segunda Guerra Mundial e, ainda, da política de substituição de importações desenvolvida por países ditos do Terceiro Mundo (HARVEY, 2009).

⁵ Trata-se da forte recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, que evidenciou ao mundo o estado de “*estagnação*” – estagnação da produção de bens e alta inflação de preços –, o qual “*sufocava*” a acumulação capitalista (idem).

se refletem nas características internas das mesmas e nos impactos que provocam na formação. O primeiro está relacionado à presença dos fatores flexibilização e inovação – por meio do emprego do conhecimento e das novas tecnologias –, repondo a necessidade (do capital) de (re)constituir um “novo” perfil para o trabalhador, ajustando a este os perfis profissionais das diversas profissões especializadas.

Por sua vez, o segundo aspecto se reporta à economia na utilização da força de trabalho, que se traduz no aumento do desemprego, na crescente precarização do trabalho e na conseqüente realidade de rebaixamento das condições de vida das classes trabalhadoras⁶, realidade que tende a ser naturalizada sob o discurso ideológico dominante que impõe sua aceitação.

Rodrigues (2007) esclarece que a introdução de inovações na produção não constitui o fator central das mudanças impostas, assim como do aprofundamento da exploração da força de trabalho com a elevação da produtividade. Segundo o autor, os fundamentos determinantes encontram-se no interesse das classes dominantes em relação ao processo produtivo voltados para responder à tendência de aumento do capital constante e diminuição do capital variável na composição orgânica capitalista.

É precisamente o conjunto das modificações científicas e tecnológicas articulado com os interesses das classes dominantes que resulta no direcionamento assumido pelas inflexões nas esferas produtiva e reprodutiva, contudo justifica-se o desemprego e a precarização com o discurso de que se trata de reflexos das respostas necessárias do capitalismo em face da crise.

As novas formas organizacionais e técnicas gerenciais do trabalho implantadas com a acumulação flexível e a produção nos moldes do toyotismo têm ênfase na *“solução de problemas, nas respostas rápidas e, com frequência, altamente especializadas, e na adaptabilidade de habilidades para propósitos especiais”* (HARVEY, 2009, p. 146). Tais contornos têm rebatimentos no perfil do trabalhador requerido pelos empregadores no âmbito do mercado de trabalho, o que

⁶ Não se deve perder de vista que a flexibilização do trabalho é acompanhada da flexibilização das relações e direitos trabalhistas e sociais. Com frequência, o propósito da flexibilidade implantada é satisfazer as necessidades de aumento da produtividade/lucratividade de cada empresa (HARVEY, 2009; BEHRING, 2008).

demanda mudanças nos processos formativos voltados à qualificação nas distintas especializações profissionais.

Mais que mero processo de atualização da qualificação da força de trabalho – não se trata de uma simples adequação técnica –, pretende-se que a formação possa viabilizar determinadas posturas, atitudes e comportamentos diante de um contexto marcado por “*níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ (em oposição a ‘friccional’), ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical*” (ibidem).

Essas primeiras transformações abordadas incidem não apenas nas condições objetivas de trabalho e de vida dos diversos profissionais especializados, mas também no plano da sua subjetividade, sendo, portanto, integrantes de um movimento mais amplo e complexo que visa modificar a forma pela qual se apresenta a sociabilidade capitalista, embora não haja verdadeira mutação de sua essência relacionada à exploração e dominação do capital sobre o trabalho.

A lógica empresarial flexível norteadora da organização/gestão da produção e do trabalho propaga-se em princípio pelo setor industrial, extrapolando o interior das fábricas e se estendendo gradativamente aos demais ramos da economia e ao âmbito do Estado.

Alguns estudiosos, tais como Netto (2001) e Behring (2008), apontam que, por intermédio de um conjunto de medidas de cunho neoliberal as quais repercutem no sucateamento da aparelhagem estatal, no desmonte dos direitos sociais e na precarização das políticas públicas, incorpora-se, ademais, princípios e práticas da lógica empresarial flexível – à semelhança do que acontece na esfera da produção – à administração pública. Esse conjunto de medidas implementadas é chamado por Behring (2008) de “*contra-reforma do Estado*”.

Para que se entenda a contrarreforma neoliberal do aparelho do Estado brasileiro, em toda a sua amplitude e complexidade, faz-se necessário considerá-la a partir da ingerência do receituário formulado no Consenso de Washington, realizado no ano de 1989. Tal receituário é divulgado junto aos países ditos “em desenvolvimento”, preconizando uma série de ajustes aperfeiçoados/atualizados nas orientações elaboradas e difundidas – leia-se: imposta – pelos organismos multilaterais: Banco Mundial (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco

Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros.

Nesse sentido, a contrarreforma tem como horizonte o objetivo de adequação da função e do aparato das instituições públicas às exigências e demandas do “novo” ordenamento econômico mundial com dominância financeira (PAULANI, 2007)⁷.

O artigo de Netto (2001), publicado na *Revista Temporalis nº1*, explica que as mudanças operadas no âmbito estatal concretizam-se em uma dupla ofensiva, compreendendo um movimento de ajuste macroeconômico e outro relativo à reforma administrativa “*gerencial*”. Ambos os movimentos conformam um único processo, visto que – intrinsecamente vinculados – são direcionados pelos interesses privatistas e mercadológicos exacerbados que dão tônica dos processos hegemônicos contemporâneos.

No que diz respeito ao ajustamento da economia nacional aos preceitos do neoliberalismo, as medidas voltadas à sua implementação⁸ resultam na constituição de um “*Estado mínimo*” (NETTO, 1993), isto é, mínimo para o social, com baixa capacidade interventiva quanto à regulação da relação capital-trabalho (em prol do trabalho) e ao enfrentamento das múltiplas refrações da “questão social”.

O Estado mínimo desobriga-se de uma série de responsabilidades quanto à garantia de direitos e políticas sociais, tais como a Previdência Social, a Saúde e a Educação Superior. Áreas definidas no *Plano Diretor da Reforma* enquanto “*serviços não exclusivos*” (BRASIL/MARE, 1995).

Desta feita, a contrarreforma promove um significativo corte nos gastos estatais com o social, sob a justificativa de que esta era uma medida necessária para a superação da crise que abate o país na primeira metade da década de 1990.

⁷ De acordo com Paulani (2007), essa é outra maneira de se referir ao padrão de acumulação flexível. A autora identifica, nas reformas neoliberais, o processo em que o papel do Estado transforma-se em “*business administration*”. É o que pode-se deduzir a partir da assertiva: “*administra-se hoje o Estado como se fosse um negócio*” (idem, p. 78).

⁸ Destacam-se três medidas mais decisivas: a primeira centrada na reposição da estabilidade monetária, rompendo com o ciclo da alta inflação; a segunda, objetivando a liberalização da economia e dos mercados por meio da abertura descontrolada das barreiras nacionais ao fluxo de capitais financeiros estrangeiros no interior do país e à livre circulação de produtos importados; e, por fim, a terceira medida consubstanciada no programa de privatização brasileiro que empreendeu acelerada desnacionalização de setores econômicos estratégicos (Netto, 2000).

Crise que é concebida pelos ideólogos defensores das saídas neoliberais enquanto “crise fiscal” do Estado (BEHRING, 2008).

O objetivo (ideológico) desse corte de gastos consiste no suposto restabelecimento do “equilíbrio das contas públicas”.

As políticas sociais entram neste cenário caracterizadas por meio de um discurso nitidamente ideológico. Elas são: paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e devem ser acessadas via mercado. Evidentemente, nessa perspectiva deixam de ser direito social. Daí as tendências de desresponsabilização e desfinanciamento da proteção social pelo Estado, o que, aos poucos [...], vai configurando um Estado mínimo para os trabalhadores e um Estado máximo para o capital (NETTO in BEHRING, 2008, p. 64).

A delimitação dos serviços não exclusivos e a restrição nos gastos sociais do Estado comprometem a efetivação dos direitos através das políticas públicas visto que estas assumem um caráter focalizado, passando a concorrer com a iniciativa privada⁹ na construção das intervenções em resposta à questão social. O que abre caminho à tendência de privatização e mercantilização do setor público.

Diante de tais argumentos, torna-se patente os efeitos perversos da contrarreforma nas políticas sociais, alterando

o papel dessas políticas, que perdem seu lugar central na agenda governamental, enquanto possibilidade de resgate dos direitos sociais, e passam a ser pensadas e desenvolvidas a partir do padrão assistencialista e clientelista¹⁰ (SILVA apud FONSECA, 2012, p. 12).

Em meio aos vários impactos produzidos pelo desmantelamento do conjunto das políticas sociais, Silva (apud FONSECA, 2012) aponta o processo de precarização, que repercute profundamente no mercado de trabalho dos assistentes sociais.

Discutindo esse aspecto, a autora faz colocações bastante pertinentes sobre os rebatimentos trazidos para o exercício profissional. Para ela,

Acentua-se a demanda por uma prática profissional burocratizada, capaz de lidar com o aprofundamento dos critérios de seletividade das “novas” políticas sociais. Os usuários, por sua vez, pressionam

⁹ Compõem a chamada “iniciativa privada”: organizações sociais – entidades públicas não estatais e sem fins lucrativos –, mas também organismos empresariais, cuja atuação está voltada privilegiadamente para a valorização do valor (BEHRING, 2008).

¹⁰ Acerca da tendência de expansão da assistência social e “assistencialização” das demais políticas no enfrentamento das desigualdades sociais, cf. Mota (2006).

pelo atendimento das suas necessidades agravadas (SILVA apud FONSECA, 2012, p. 12).

A contrarreforma do Estado e com ela s ajustes macroeconômicos e nas políticas sociais atingem fortemente o Serviço Social, haja vista os rebatimentos produzidos nos espaço sócio-ocupacional privilegiado de inserção da profissão e nas decorrentes exigências e demandas atualizadas requeridas à mesma.

Outra dimensão das medidas de cunho neoliberal dirigidas ao Estado, a qual procuramos abordar, reside na “*reforma gerencial*”, cujos principais pontos encontram-se sistematizados no documento intitulado *Plano Diretor da Reforma* (BRASIL/MARE, 1995). Esse processo empreende a assimilação dos elementos da organização/gestão de empresas, embasados na lógica de custo-benefício expressa na máxima “*atender melhor o cidadão-cliente a um custo menor*” (idem, p. 47), ao modo como se estrutura e funciona a administração pública estatal.

Os referenciais assimilados podem ser sintetizados em três diretrizes norteadoras das alterações a serem implantadas: a (re)definição dos objetivos a serem perseguidos pelas conjunto das instituições; a “autonomia” na gestão dos recursos materiais, financeiros e humanos; e o controle e cobrança *a posteriori* dos resultados (BEHRING, 2008).

Essas diretrizes rebatem no funcionamento da administração do Estado, notadamente no que tange à

- a) (re)definição das responsabilidades assumidas pelo aparato estatal, passando este a desempenhar função de “gerente”;
- b) às relações do setor público com o privado, transfigurado em “parceiro”, nas ações desenvolvidas;
- c) ao privilégio atribuído aos resultados (quantificáveis) em detrimento de uma preocupação mais qualitativa quanto aos procedimentos adotados no atendimento às necessidades sociais.

Em meio a essas mudanças, é importante sublinhar o intuito de se modificar o perfil do funcionalismo público existente no *Plano Diretor da Reforma* (1995), havendo, inclusive, a previsão de projetos de treinamento de recursos humanos direcionados ao desenvolvimento da “*autonomia*”, “*iniciativa individual*” e “*responsabilização*” dos profissionais capacitados, atributos que devem ser

desenvolvidos pelo servidor estatutário para que o mesmo seja considerado competente.

Trata-se de um processo cujas pretensões não se restringem à flexibilização da estruturação/administração estatal, posto que visa alcançar ainda “a flexibilização da estabilidade dos servidores [...], permitindo-se a demissão, além de por falta grave, também por insuficiência de desempenho e por excesso de quadros” (idem, p. 51). Logo, a reforma gerencial processada não se restringe a alterações na estruturação/administração estatal – vale ressaltar, principal empregador dos assistentes sociais –, todavia requer ainda novo perfil para os profissionais que atuam no âmbito das instituições de natureza jurídica pública.

O servidor considerado “competente” deve apresentar desempenho satisfatório em relação aos objetivos e metas do setor onde trabalha, além de uma postura comprometida¹¹. A importância atribuída a tais qualidades subjetivas (positivas) do trabalhador mascara, no entanto, a finalidade pretendida: o aumento da produtividade do trabalho com o menor custo possível em um cenário de sucateamento do Estado e desmonte de direitos e políticas sociais.

Aproximando a reflexão à realidade mais específica do Serviço Social, Behring (2008) pontua que a lógica empresarial introduzida no âmbito estatal implica na adoção de parâmetros como eficácia, eficiência e efetividade: eficácia nas tomadas de decisão, eficiência na execução das tarefas e efetividade dos serviços prestados. Parâmetros bastante utilizados na elaboração/implementação das políticas sociais, sinalizando a presença de novas requisições para o Serviço Social.

Por conseguinte, infere-se que a reforma gerencial – considerando que a mesma incide no *modus operandi* do espaço sócio-ocupacional privilegiado da categoria dos assistentes sociais: as políticas sociais públicas de responsabilidade do Estado – traz graves impactos para o exercício da profissão.

Deve-se clarificar que o neoliberalismo introduzido no Brasil com a instauração do governo Collor de Melo (1990-1992), sendo aprofundado nos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002),

¹¹ Defende-se, inclusive, a construção de indicadores quantitativos de desempenho dos servidores nas atividades, de modo que se possa mensurar o grau de consecução dos objetivos e metas (BRASIL/MARE, 1995).

permanece como direção ídeopolítica determinante da tônica nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010)¹².

Para Figueiras e Gonçalves (2007), o governo Lula mantém a mesma política econômica dos governos neoliberais anteriores, reforçando o avanço de estruturas de produção e padrões de inserção internacional retrógrados, assim como a configuração apresentada pelas políticas sociais de cariz focalizado e compensatório possui estreitos vínculos com a política econômica aprofundada.

De outra parte, a concepção das políticas sociais dominante na atualidade conforma-se a partir de elaborações do BIRD, abordando a distribuição da riqueza/renda como causas da pobreza e das desigualdades na (idem)¹³.

A política social no governo Lula

Combina perfeitamente a flexibilização e precarização do trabalho com programas focalizados e flexíveis de combate à pobreza. Ambos regidos pela mesma lógica: o curto prazo, o imediatismo inconsequente, intervenções pontuais e precárias, que, para não se contrapor à “ordem econômica neoliberal”, subordina-se ao reino da conveniência, sem mudar e sem intervir nas causas estruturais dos problemas da sociedade brasileira (FIQUEIRAS e GOÇALVES, 2007, p. 28).

O alcance dos programas sociais desenvolvidos é limitado pela “necessidade” de manutenção do ajuste fiscal, isto é, dos elevados superávits primários, representando um enorme desperdício de recursos que poderiam ser utilizados no atendimento às necessidades sociais¹⁴. Decorre da insuficiência dos recursos destinados o aprofundamento dos critérios de seletividade para o acesso das populações-alvo.

Nesse sentido, esses mesmos programas, marcados pela primazia da transferência de renda, reforçam cada vez mais a cultura que transforma o usuário-sujeito de direitos em usuário-cidadão consumidor, o qual é obrigado buscar

¹² A ideologia neoliberal continua direciona a política também no governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011-atualidade).

¹³ As concepções do BIRD desconsideram os mecanismos estruturais da sociedade que produzem tais realidades, apresentando razões explicativas aparentes: “as famílias e indivíduos pobres estão na situação de pobreza porque não têm ‘capital humano’; nessa situação, não têm capacidade ou estímulo em investir para obter esse capital; logo, permanecerão na pobreza” (FIQUEIRAS e GOÇALVES, 2007, p. 144).

¹⁴ O governo Lula é responsável pelo pagamento de valores extraordinários ao FMI. A manutenção das linhas de crédito custou ao país US\$ 3,65 bilhões na forma de pagamento de juros e taxas de administração no período 2003-2006 (idem).

respostas às suas demandas no mercado. Os resultados são o agravamento daqueles rebatimentos discutidos por Silva (apud FONSECA, 2012) os quais apontamos anteriormente, relativos à precarização e despolitização da prática profissional.

Em síntese, as inflexões no capitalismo contemporâneo em decorrência da crise estrutural do sistema encerram as mediações que particularizam um processo de “*superação dialética*” (RODRIGUES, 2007), que contém elementos de continuidade, mas também de ruptura, das competências em relação aos parâmetros pedagógicos anteriores ancorados na lógica das qualificações.

Em linhas gerais, a emergência do novo padrão flexível de acumulação e as mudanças na organização/gestão da produção e do trabalho resultam no surgimento de exigências e demandas postas pelos empregadores no mercado profissional, requerendo a constituição de um “novo” perfil para o trabalhador. Por outro lado, com a contrarreforma do aparelho estatal, observa-se que a lógica empresarial flexível hegemônica na esfera produtiva estende-se ao Estado sintonizada com os preceitos da ideologia neoliberal, ocasionando uma série alterações no conjunto das políticas sociais, bem como na estruturação e no funcionamento administrativo do setor público.

Esses dois movimentos são de fundamental importância para se pensar as requisições que atingem a formação em Serviço Social e, em especial, a atividade de estágio obrigatório.

Tendo em vista um movimento de aproximações sucessivas à temática discutida no presente capítulo desse trabalho, é interessante o exame mais aprofundado da particularidade do modelo das competências, identificando suas características internas.

A identificação dessas características é seguida da discussão a respeito da contrarreforma da educação superior brasileira – mediação central para pensar o modelo das competências – enquanto processo que concretiza a adesão da formação da força de trabalho aos novos parâmetros pedagógicos hegemônicos na sociedade.

2.2 A consolidação do modelo das competências como parâmetro para a formação da força de trabalho: particularidade e características internas

A abordagem do fenômeno denominado “*pedagogia*” ou “*modelo das competências*” (RAMOS, 2001; RODRIGUES, 2007)¹⁵, embasada nas determinações históricas que lhe atribuem significado¹⁶, conduz à compreensão de que sua emergência e consolidação possui nexos intrínsecos ao contexto de construção das saídas burguesas diante da crise estrutural do capitalismo materializadas na reestruturação produtiva e na contrarreforma neoliberal do aparelho do Estado.

Por sua vez, essa contextualização abre caminho para que se possa entender o modelo das competências em sua relação com as necessidades capitalistas de constituição de um “novo” perfil para o conjunto dos trabalhadores em consonância com a acumulação flexível. Nessa relação, as competências surgem como expressão dos novos parâmetros pedagógicos dos processos de formação da força de trabalho, generalizando-se por adequar os “novos” profissionais especializados às exigências e demandas requeridas pelos empregadores no âmbito do mercado.

Nessa perspectiva, ganha relevo desvendar as características internas dos parâmetros supracitados através da mediação dos vínculos historicamente estabelecidos entre trabalho e educação.

Os aportes de Tanguy (1999) esclarecem que a relação trabalho-educação ganha força nos anos 1950 por ocasião da expansão do regime fordista-keynesiano em âmbito mundial, quando é difundida a concepção de educação como fator impulsionador do crescimento econômico. Defende-se, então, que a formação incorpore cada vez mais as requisições postas pela esfera produtiva.

Por outro lado, a autora assinala que, estando relacionada ao trabalho na sociedade capitalista, a educação institucionaliza-se como espaço contraditório,

¹⁵ Essas são as terminologias que aparecem respectivamente nas contribuições elaboradas por Ramos (2001) e Rodrigues (2007), adotadas como referências. O segundo autor utiliza ainda apenas “*competências*” para referir-se à categoria ora discutida. Na presente dissertação, faz-se uso das três nomenclaturas.

¹⁶ Aqui, reporta-se à noção de “*significado social*” elaborada por Iamamoto (apud Iamamoto e Carvalho, 2005) a qual se remete às condições e relações sociais que dão inteligibilidade e nas quais se torna possível e necessário determinado fenômeno.

marcado pela disputa entre os projetos políticos das classes sociais antagônicas, havendo, contudo, a preponderância dos interesses das elites dominantes (idem).

Na mesma linha de raciocínio, Ramos (2001, p. 28) afirma que os processos de formação expressam “*a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção*”. Não obstante esse seja um traço marcante dos sistemas educacionais instituídos no capitalismo, as configurações específicas assumidas pelos mesmos ajustam-se às especificidades das realidades nacionais nos diferentes momentos históricos.

Assim sendo, os processos formativos estão sujeitos às implicações decorrentes das mudanças na divisão social e técnica do trabalho¹⁷, da mesma forma que concorrem para a concretização dessas mudanças, pois comportam em seu interior a contradição fundamente da sociedade, ademais de diversos aspectos singulares.

O modelo das competências possui estreita relação com o padrão de produção e acumulação flexível incorporado a todos os ramos da economia, inclusive, ao aparelho do Estado, na medida em que compõem junto com outros mecanismos ideológicos – a exemplo da empregabilidade, do empreendedorismo, colaboração e da noção de educação como “panaceia”¹⁸ –, o projeto de recomposição hegemônica do capital o qual abarca diferentes aspectos constitutivos da sua sociabilidade.

O objetivo de fundo consiste em adaptar a mercadoria força de trabalho para que seja inserida em um mercado de trabalho sob “novas” configurações. Igualmente, há a preocupação de se impor aos trabalhadores a aceitação da realidade de desemprego e precarização das suas condições de trabalho e de vida por intermédio da captura da sua subjetividade.

Deluiz (apud RODRIGUES, 2007), analisando os objetivos das competências, afirma que estas têm o intuito de qualificar/capacitar, mas, sobretudo, adaptar a força de trabalho aos novos moldes economia.

¹⁷ Como apontado por Marx (apud IAMAMOTO, 1992, p. 59), “*a divisão do trabalho resume as condições sociais nas quais os indivíduos, na qualidade de pessoas autônomas e privadas, produzem valores de troca*”.

¹⁸ Uma abordagem introdutória sobre a funcionalidade desses conceitos aos interesses hegemônicos do capital na atualidade encontra-se em Siqueira e Neves (2006, pp. 92-96).

A autora indica que se trata de um conceito proveniente da administração de empresas adotado e incorporado gradativamente à organização/gestão do trabalho de modo cada vez mais generalizado a partir do final do século XX.

Na década de 90, o aprofundamento da globalização das atividades capitalistas e a crescente busca de competitividade levaram ao 'alinhamento definitivo das políticas de recursos humanos às estratégias empresariais, incorporando à prática organizacional o conceito de competências, como base do modelo para se gerenciarem pessoas', apontando para novos elementos na gestão do trabalho (DELUIZ apud RODRIGUES, 2007, p. 139).

Enquanto mecanismo ideológico voltado para as práticas de organização e gestão do trabalho que se constitui no meio empresarial, as competências possuem propósitos sincronizados com os objetivos de incremento da produtividade, lucratividade e competitividade do capital, bem como de racionalização dos custos tendo em vista o processo de valorização.

Para Rodrigues (2007), não obstante esses propósitos constituam tendências gerais do capitalismo presentes também no padrão de produção e acumulação rígido, verifica-se hoje um processo de radicalização sem precedentes expresso no avanço das estratégias de subsunção das classes trabalhadoras em direção ao plano da subjetividade, tendo em vista cooptação desses sujeitos. Ou seja, radicalizam-se as estratégias que buscam maior alcance da adesão e do consentimento dos trabalhadores à sociabilidade burguesa.

Destarte, se a lógica das qualificações foi uma resposta necessária do sistema de exploração/dominação capitalista na etapa do fordismo-keynesianismo, o mesmo ocorre com o modelo das competências, pois este é funcional à lógica empresarial flexível. Os parâmetros pedagógicos mais recentes substituem as anteriores por sua radicalidade e atualidade, contudo o autor pondera que a transição das qualificações às competências possui pontos de ruptura e de continuidade (Idem).

Tanto as qualificações quanto as competências detêm a finalidade de formar a força de trabalho para o mercado, entretanto as últimas, carregando consigo um ponto que lhe é peculiar, qual seja: a centralidade da subjetividade do trabalhador, fazem com que as últimas se consolidem sobre as primeiras. Tal como explica o trecho a seguir:

Na teoria e na prática, o modelo das competências vai se tornando o sucessor da lógica das qualificações, com uma marca distinta, a sua caracterização não está baseada no saber intrinsecamente [teórico e] tecnológico, mas na postura, no comportamento que o trabalhador deve aprender e disponibilizar enquanto sua força de trabalho (RODRIGUES, 2007, p. 141).

No tocante a esse processo de consolidação dos novos parâmetros pedagógicos da formação, Ramos (2001) apresenta uma interessante ponderação. A autora afirma que a pedagogia das competências supera dialeticamente a lógica das qualificações, sem, no entanto, prescindir da mesma, visto que não se elimina a necessidade de que exista um contingente força de trabalho especializada disponível no mercado.

O que é posto em questão reside no fato de que as qualificações contêm parte das conquistas históricas dos trabalhadores no tocante a direitos sociais e políticas públicas, apontando para a possibilidade de melhoria nas suas condições de trabalho e de vida.

Dessa maneira, considera-se que há entre os dois parâmetros os quais servem de referência para a formação do trabalhador, uma “*permanente tensão que os une e afasta dialeticamente*”, todavia não uma “*oposição universal*” (idem, p. 60). É admitida, inclusive, a existência de certa complementaridade entre qualificação e modelo das competências

Compreendendo a qualificação como a capacidade potencial do trabalhador realizar atividades de trabalho e a competência como alguns aspectos do acervo de conhecimentos e habilidades dessa capacidade potencial. A competência expressaria, assim, a capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto (Ibidem).

As competências não prescindem do domínio dos conhecimentos produzidos pelas várias áreas do saber e profissões, ao contrário, exige-se atualizada apropriação da produção existente, porém não direcionada à construção de maior autonomia do trabalho. O profissional especializado competente deve ser capaz de mobilizar os conteúdos aprendidos em sua formação no atendimento cada vez mais imediato às novas demandas do mercado reconfigurado.

Intermediando a capacidade potencial do trabalhador e seu desempenho efetivo nos espaços ocupacionais das diferentes profissões especializadas, situam-

se aspectos relativos à subjetividade: posturas, atitudes, comportamentos, experiências etc.

No interesse do capital, em sua busca por processos de formação da força de trabalho cada vez mais subsumidos aos seus próprios fins, o modelo das competências conduz a um maior comprometimento dos trabalhadores dentro e fora do ambiente de trabalho.

Trata-se fomentar o ideal implícito na expressão “vestir a camisa da empresa”, legitimando-o, dentre os próprios profissionais, enquanto fator constitutivo de um arcabouço de princípios e práticas “positivas” direcionadas ao desenvolvimento individual e coletivo, o que pressupõe mistificação/obscurecimento da realidade social, onde a precarização aprofunda-se mediante a intensificação da jornada de trabalho, a destruição das carreiras e o desmantelamento dos direitos sociais e trabalhistas historicamente conquistados, dentre outros efeitos (RODRIGUES, 2007).

Deluiz (1995) auxilia a traçar um esboço do perfil que se pretende formar, elencando as habilidades profissionais que devem ser desenvolvidas. Para a autora, o profissional competente deve:

- a) Executar tarefas cada vez mais integradas;
- b) Possuir, além de habilidades práticas, capacidades de raciocínio abstrato e de análise, pensar estrategicamente;
- c) Responder com criatividade a situações novas;
- d) Ter capacidade sócio-comunicativa que lhe dê condições de desenvolver trabalho cooperativo em equipe;
- e) Dominar conhecimentos ampliados que possibilitem a autonomia e independência profissionais.

Esse perfil congruente com a flexibilidade da produção e dos processos de trabalho é formado através da institucionalização de uma formação “abrangente” – significa dizer: aberta a sucessivas adaptações –, materializada por meio de diversificadas modalidades educacionais que vão para além do ensino profissionalizante e tecnológico, avançando sobre o âmbito da educação superior (pública e/ou privada), contando, inclusive, com o ensino à distância.

Para Rodrigues (2007), a formação parametrizada no modelo das competências – possuindo o objetivo de apanhar a subjetividade do trabalhador – contempla as dimensões do “*saber*”, do “*saber fazer*” e do “*saber ser*”. A dimensão do “*saber ser*” refere-se a posturas e atitudes dos sujeitos profissionais expressas em atributos individuais que passam a ser valorizados tanto quanto as capacidades de domínio dos conhecimentos e execução de atividades.

O *Quadro 1: Requisitos da formação do “novo” perfil do trabalhador competente* lista as competências as quais devem constituir elementos transversais aos processos formativos.

QUADRO 1: Requisitos do “novo” perfil do trabalhador competente

REQUISITOS	
- Polivalência	- Capacidade de atuar mobilizando conhecimentos e experiência de vida
- Adaptabilidade	- Responsabilidade
- Praticidade/agilidade	- Iniciativa
- Criatividade	- Comunicação

O autor adverte que não devemos incorrer no equívoco de considerar somente a aparência “positiva”, de “valorização”, desses elementos que conformam o “novo” perfil do trabalhador competente – “*o lado positivo*” das qualidades assumidas pelo trabalho e pela formação especializada (idem, p. 141).

É preciso ultrapassar as características internas que marcam o novo profissional competente e a formação de competências, discernindo que a sua valorização se dá paralela e contraditoriamente em um cenário de agravamento das contradições fundantes da sociedade capitalista, com intenso declínio da organização política dos trabalhadores e fragilização das formas de luta e resistência.

Malgrado o discurso ideológico defensor do modelo das competências afirmar que essa nova pedagogia possibilita uma (re)apropriação dos processos de trabalho

pelas classes trabalhadoras devido à “superação” do caráter especializado – entendido como fragmentado – da lógica das qualificações, verifica-se, na verdade, um empobrecimento dos processos formativos em razão de sua maior funcionalidade aos ditames do capital na contemporaneidade.

Ao revelarem-se mais funcionais ao capital na atualidade, as competências apresentam, em seu limite, três riscos para a formação:

- a) A instituição de uma formação profissional adequacionista voltada para o atendimento exclusivo das necessidades mercadológicas em detrimento da formação do sujeito político;
- b) O predomínio de uma perspectiva individualizada e individualizante na formação das capacidades profissionais, responsabilizando o trabalhador por sua inserção e “sucesso” no mercado;
- c) A preocupação com os produtos/resultados em detrimento dos processos de construção das respostas profissionais (DELUIZ apud RODRIGUES, 2007).

Os referidos riscos representam um ataque à dimensão teórico-metodológica da formação dos profissionais especializados, a fragilização da organização política das categorias, bem como a precarização do trabalho desenvolvido nos espaços ocupacionais.

Ao aprofundar o processo de subsunção da força de trabalho ao capital, compondo os mecanismos ideológicos de captura da subjetividade do trabalhador, com rebatimentos nos espaços de trabalho e na formação dos profissionais, enquanto parâmetros com traços peculiares consoantes as requisições da produção e do mercado flexibilizados, o modelo das competências contribui para a (re)produção mais aguda das contradições da sociedade transmutadas em desafios de superação pessoal.

Essa aproximação crítica às características internas das competências ilumina a compressão das mudanças implementadas no ensino de nível superior, com implicações para a formação em Serviço Social. Merece destaque o exame da contrarreforma da educação superior brasileira, dedicando-se especial atenção às alterações processadas na universidade pública.

2.3 A reforma da educação superior como processo de adesão ao modelo das competências dominante e os rebatimentos na formação profissional em Serviço Social

Os efeitos da crise estrutural no decorrer da década de 1990 e primeiros anos do século XXI conduzem o capital à procura por novas áreas para incremento da sua lucratividade, fazendo-o avançar sobre a totalidade da vida social, notadamente sobre os direitos e políticas os quais constituem conquistas históricas das lutas das classes trabalhadoras.

Nesse contexto, a educação passa a ser concebida e tratada como serviço a ser negociado no âmbito do “*mercado educacional*”, tendência que se consubstancia, dentre outros processos, no aprofundamento da mercantilização da educação superior. Tal mercantilização é defendida de maneira implícita e, por vezes, explícita nas elaborações dos organismos multilaterais representantes dos interesses capitalistas hegemônicos – destacadamente o Banco Mundial (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) –, voltadas aos países da periferia do sistema (LIMA, 2008).

De acordo com Lima (apud NEVES, 2002), os organismos multilaterais exercem verdadeira ingerência nas decisões políticas tomadas pelos Estados nacionais, ora pela exigência do cumprimento de uma série de condicionalidades, ora através da divulgação de documentos contendo análises referenciais e “orientações” a serem seguidas¹⁹.

Dentre as orientações dos organismos multilaterais para os países periféricos, abordando estritamente a educação, afirma-se a prioridade do financiamento público para a educação básica, não obstante a ampliação do acesso ao ensino de nível superior ou “*pós-secundário*” (idem).

¹⁹As condicionalidades requeridas por organizações de caráter financeiro dizem respeito ao “*processo pelo qual empréstimos concedidos são condicionados à implementação de reformas na política macroeconômica e nas políticas setoriais*” (idem, p. 43), servindo, como mecanismo de manutenção da dominação e do controle. As análises e orientações divulgadas abordam questões candentes na sociedade atual, oferecendo direcionamentos a serem adotados e apontando medidas como respostas (idem).

Assim sendo, as medidas que conformam a reforma da educação superior brasileira, integrante da contrarreforma neoliberal do aparelho do Estado, sintonizadas com os interesses hegemônicos dos países capitalistas centrais, realizam-se em dois movimentos estratégicos intimamente interligados:

- a) Um movimento de expansão o qual ocorre principalmente pela proliferação das instituições privadas “diferenciadas”, configurando um processo de “*empresariamento*” da educação superior²⁰;
- b) Outro de reestruturação das instituições universitárias, aprofundando a privatização interna das universidades públicas e imprimindo a lógica empresarial à formação nessas instituições.

Os documentos do Banco Mundial²¹ ressaltam que a expansão e diferenciação das IES

constitui-se em uma estratégia central [...] sob o pressuposto de que o desenvolvimento de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo os cursos de curta duração e à distância, atenderia de forma mais eficiente às demandas do mundo do capital (BIRD apud LIMA, 2008, p. 21).

Para o BIRD, o crescimento das instituições não universitárias, em sua maioria privadas, concorre ainda para melhor satisfazer a demanda por “*ensino pós-secundário dos grupos minoritários e dos estudantes economicamente em desvantagem*” (ibidem).

Por outro lado, a diversificação das fontes de financiamento da educação superior é posta como aspecto central, haja vista questionar-se a viabilidade da universidade pública fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, referenciada socialmente, alegando-se ser este um modelo dispendioso e obsoleto²². Como alternativa, recomenda-se a cobrança de matrículas,

²⁰ Para acessar dados empíricos demonstrando a expansão das IES privadas – sendo estas universidades e/ou instituições não universitárias –, bem como dos cursos de Serviço Social privados, cf. Lima (2008).

²¹ Lima (2008) refere-se aos textos *O ensino superior: as lições derivadas da experiência* (1994); *Documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe* (1999); *La educación superior em los países em desarrollo: peligros e promesas* (2000); e *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* (2003).

²² O BIRD aponta que a inviabilidade da universidade pública, considerada custosa e ultrapassada, reside, em primeiro lugar, em uma suposta deterioração da qualidade do ensino e da pesquisa decorrente de um funcionamento precário das instituições, expresso no sucateamento das instalações físicas, na falta de recursos para material didático, no déficit na contratação de

mensalidades e outras taxas nas universidades públicas, a utilização de verbas privadas advindas de doações e a venda de cursos de curta duração, cursos à distância, consultorias e pesquisas por meio de convênios mediados por fundações²³.

Eventos organizados pela UNESCO²⁴ delimitam como eixos do debate acerca da reforma na educação superior temáticas relativas à adequação aos requisitos da globalização da economia, à criação de uma cultura da “*autonomia universitária com responsabilidade social*”, à parceria das IES com o setor privado para que esse setor garanta a pertinência da formação sob a marca das competências, da empregabilidade e do empreendedorismo e à revisão curricular, visando a flexibilização da formação profissional (LIMA, 2008).

Por fim, a OMC, com base na concepção da educação enquanto serviço²⁵, “*advoga a exigência de tratamento igualitário a todos os fornecedores internacionais*” que atuam no mercado educacional (idem, p. 24).

Trata-se de uma defesa declarada do processo de liberalização do comércio de serviços educacionais, o que pressupõe a quebra das barreiras jurídico-legais impostas pelos Estados ao lado de medidas de incentivo à livre atuação de universidades estrangeiras nos territórios dos diferentes países: subsídios financeiros, isenções fiscais, etc.

Os governos brasileiros que implementaram medidas de cunho neoliberal, particularmente os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, e Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010, ancoram-se nas orientações dos organismos multilaterais expostas anteriormente²⁶, entretanto os impactos das ações

professores e técnicos administrativos etc. e, em segundo, na “ineficiência” (sic) das IES, visível na baixa relação professor-aluno, nos altos índices de retenção/evasão e nos elevados gastos com a Assistência Estudantil, compreendida como atividade “não educacional” (IAMAMOTO, 2001).

²³ Estruturas administrativamente mais “flexíveis” para a captação de verbas (BIRD apud LIMA, 2008).

²⁴ São eles: a *Conferência Mundial sobre a Educação Superior* e a *Segunda Reunião dos Parceiros da Educação Superior*, conhecida como *Paris +5*, ambas realizadas na França, respectivamente em 1998 e 2003 (idem).

²⁵ Segundo Lima (2008), essa concepção permeia o *Acordo Geral sobre o comércio de serviços* firmado em 1995; bem como os documentos *Servicios de enseñanza* (1998) e *Comunicación de los Estados Unidos: servicios de enseñanza* (1998).

²⁶ Na verdade, a universidade vem sofrendo questionamentos e mudanças que privilegiam interesses privatistas/mercado-lógicos desde o período da ditadura militar, entre 1964 e 1985 (FREITAG, 1986), contudo esse movimento intensifica-se e ganha traços particulares no contexto de introdução dos preceitos da ideologia neoliberal na aparelhagem estatal.

desses governos na educação superior – quais sejam: o crescimento das IES privadas, o sucateamento das estruturas das universidades públicas e seu alinhamento aos interesses privatistas/mercadoriológicos, a precarização da formação e a certificação em larga escala –, são obscurecidos, em especial no governo Lula, por trás da aparência de uma política “inclusiva” propagandeada no discurso em prol da massificação do acesso pelos segmentos pauperizados e do aumento nos índices de escolaridade da população (LIMA, 2008).

Ademais, a reforma da educação superior no Brasil, buscando adequar esse nível de ensino aos requisitos do ordenamento do capital em sua fase com dominância financeira, termina por realizar um processo de adesão ao modelo das competências, gerando reflexos na organização curricular dos cursos, bem como na direção social e nos conteúdos das propostas pedagógicas para a formação dos profissionais, o que aponta para possíveis implicações nas diretrizes curriculares do Serviço Social²⁷.

As novas configurações, mas também os novos conteúdos, assumidos pela formação no âmbito da educação superior revelam a incorporação dos parâmetros das competências cujo verdadeiro sentido está em “*preparar os seres humanos para a nova formatação do capital, mais exigente e mais excludente*” (RODRIGUES, 2007, p. 165).

Como marco na internacionalização desses parâmetros, destaca-se a divulgação em escala mundial do *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, documento que teve elaboração iniciada em 1993 e concluída em 1996.

Esse relatório, conhecido como *Relatório Jacques Delors*, fruto do trabalho realizado pelos membros da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX²⁸ – formada por personalidades de diferentes nações, contando com a

²⁷ Seguimos a linha de raciocínio que pontuamos no subcapítulo anterior quando afirmarmos que a noção ideológica ou “*categoria fetichizada*” – para utilizarmos a terminologia de Rodrigues (2007) – das competências interfere não apenas no plano do trabalho, mas também na formação e na subjetividade do trabalhador.

²⁸ A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI constituída formalmente em 1993, contou ainda com apoio de secretários, pessoal administrativo e acervo de informações disponibilizados pela UNESCO a qual se responsabilizou também pelo financiamento das atividades (UNESCO/MEC, 1998).

participação de conselheiros extraordinários, instituições e consultores especializados –, foi publicado nacionalmente, com o apoio do Ministério da Educação (MEC), sob o título *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO/MEC, 1998). Nele, atribui-se centralidade às inovações científicas e tecnológicas na determinação das transformações no mundo do trabalho. “*A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países a necessidade de flexibilidade*” (DELORS apud RODRIGUES, 2007, p. 165).

Frente às novas exigências e demandas postas, a educação deve pautar-se nos princípios do “*aprender a conhecer*”, “*aprender a fazer*”, “*aprender a viver juntos*” e “*aprender a ser*”.

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (UNESCO/MEC, 1998, p. 90).

Esses princípios, na verdade, visam a permanente adequação aos requisitos postos pelo mercado de trabalho mediante o comprometimento e a responsabilização dos indivíduos. O discurso institucional de adaptabilidade à “*sociedade da informação*” ou “*civilização cognitiva*” (UNESCO/MEC, 1998) encobre ainda a consonância em relação aos interesses capitalistas focados no aumento da produtividade, lucratividade e competitividade presentes no processo de flexibilização, mistificados sob a justificativa de uma suposta necessidade inevitável em decorrência do avanço técnico.

A consolidação do modelo das competências aprofunda-se com a reformulação dos sistemas educacionais, especificamente das educação superior, atingindo países e conglomerados inteiros. Na esteira desse movimento, é possível destacar o chamado *Processo de Bolonha* desencadeado na União Europeia (UE) após a divulgação da *Declaração de Bolonha* a qual foi assinada pelos ministros da

educação europeus em 1999 (MORGADO, 2009)²⁹. Nesse *Processo*, os países signatários da referida *Declaração* comprometeram-se a reformar internamente os seus sistemas educacionais almejando a criação, sob princípios e objetivos comuns, de um sistema europeu de “*ensino superior com elevada competitividade internacional*”.

Com a mediação dos fatores assinalados até então, coloca-se na ordem do dia a reforma da universidade pública brasileira, fundamentada no tripé ensino-pesquisa-extensão, com função social referenciada.

A discussão feita por Chauí (1999a; 1999b) mostra que esse perfil de universidade é modificado em prol da construção de outro “*operacional*”, concorrendo, para tanto, a implementação de uma série de medidas jurídico-legais. A “*universidade operacional*” caracteriza-se pela restrição da educação superior, perpassando aspectos que vão desde a sua função social aos conteúdos ministrados em sala de aula, destacadamente no tocante ao nível de graduação.

Direcionada à constituição de um “novo trabalhador”, defende-se que a graduação privilegie a formação de profissionais polivalentes e adaptáveis aptos a se inserirem no mercado de trabalho em um cenário de crescimento do desemprego e da competitividade. Aqui, torna-se perceptível a perspectiva funcional que impregna os vínculos estabelecidos entre a formação de competências – paralelamente aos demais mecanismo/conceitos ideológicos: empregabilidade, empreendedorismo etc. – e as requisições do mercado (NEVES, 2006).

De acordo com Neves (apud SIQUEIRA e NEVES, 2006) e Yamamoto (2001), a promulgação da Lei Nº 9.394/96, a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), bem como a sua regulamentação através de leis, emendas constitucionais, decretos, medidas provisórias, portarias, resoluções e pareceres, conformam um momento fundamental na transição para o novo perfil da educacional parametrizado pelas competências.

²⁹ Para acessar alguns elementos relevantes para a construção de uma análise crítica desse processo, cf. *Declaração de Bolonha*, disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf; bem como Morgado (2009).

Nesse movimento mais amplo de regulamentação do que rege a LDB, implementam-se medidas voltadas à formulação das diretrizes curriculares dos diferentes cursos de graduação as quais, por seu turno, culminam na aprovação da Resolução Nº 15/2002 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) que estabelece as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social*, documento contendo forte descaracterização da proposta pedagógica da categoria.

A autonomia universitária para a fixação dos currículos plenos dos cursos – observando-se as diretrizes gerais pertinentes – de que trata o Inciso II do Art. 53º da LDB, é limitada pelo disposto na Letra “c” do parágrafo 2º do Art. 9º da Lei 9.131/95. Esta determina como atribuição da CES/CNE deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, com o auxílio das Comissões de Especialistas de Ensino das diversas áreas (BRASIL/MEC/CNE, 1995).

Nesse contexto de definição dos marcos normativos, a publicação do Parecer 776/97 da CES/CNE traz consigo orientações essenciais no intuito de garantir princípios como:

- a) A flexibilidade de cursos e carreiras, atendendo à “heterogeneidade das expectativas” individuais e do mercado;
- b) A fixação apenas dos elementos mais gerais necessários à formação especializada;
- c) A redução da duração dos cursos no nível de graduação;
- d) Uma aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão/retensão;

De outra parte, o Edital Nº 4/97 da SESu/MEC convoca as IES de todo o país a apresentarem suas propostas para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação – privilegiando-se as propostas coletivas –, para além de servir de referência nos processos de elaboração, repõe as orientações do Parecer 776/97 e apresenta uma breve conceituação dos tópicos os quais devem constar nos documentos formulados: “*perfil profissional*”, “*competências e habilidades*”, “*conteúdos curriculares básicos*”, “*duração*” e “*estruturação dos cursos*”, “*estágio*” e “*atividades complementares*” (BRASIL/MEC/SESu, 1997).

Define o desenho das diretrizes curriculares partindo das competências e aponta como finalidade que

espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho (MEC/SESu, 1997, s/p).

Dessa maneira, a elaboração das diretrizes curriculares conduzida pelos órgãos governamentais, pauta-se por um direcionamento ideológico e político condizente com as tendências educacionais mundialmente hegemônicas, contudo deve-se fazer a ressalva de que esse processo ocorre a despeito da direção social estratégica adotada pela categoria profissional na construção da sua proposta pedagógica, construção conduzida pela, então, Associação de Ensino em Serviço Social (ABESS), entidade representativa das Unidades de Ensino³⁰.

A formulação das diretrizes da categoria, diferentemente do que ocorre nos procedimentos oficiais, primou pela participação e pelo respeito à pluralidade dos das posições existentes no interior da profissão.

Embora o documento *Diretrizes Gerais* de 1996 (ABESS/DECEPSS, 1997) aprovado em assembleia tenha sofrido alguns feitos ajustes pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (CEESS), vinculada ao MEC, no intuito de atender às exigências legais e normativas impostas pela nova LDB, buscou-se, até essa instância, preservar a direção e o conteúdo da proposta original.

A aprovação e estabelecimento das *Diretrizes* pela CES/CNE, diferentemente daquilo que buscou realizar a CEESS, foi marcada pela descaracterização da proposta construída coletivamente pelas Unidades de Formação Acadêmicas (UFAs) sob a coordenação da ABESS. Foram realizadas mudanças significativas, com a exclusão de conteúdos – sobretudo, conteúdos teórico-metodológicos –, ademais das ementas das matérias, excluídas por completo.

No Governo Lula, novas medidas dão seguimento à reforma neoliberal da educação superior, repondo os tensionamentos sofridos pela formação. Dentre o conjunto de medidas, Lima (2008) põe em relevo expostas no quadro abaixo:

³⁰ Após assembleias locais, regionais e nacionais com ampla participação das Unidades de Formação Acadêmicas (UFAs) e entidades representativas da profissão, foram aprovadas e socializadas, em 1996, as *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (ABESS/CEDEPSS apud ABEPSS, 1997).

QUADRO 2: Medidas voltadas à educação superior no Governo Lula (2003-2010)

REQUISITOS
<ul style="list-style-type: none"> • A Lei nº 10.861/04, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual leva em conta critérios de produtividade e o “rankiamento” das instituições para o repasse de verbas;
<ul style="list-style-type: none"> • O Decreto Presidencial nº 5.205/04, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, entidades que operam sob a lógica do mercado;
<ul style="list-style-type: none"> • O Programa Universidade Para Todos (ProUni), por meio da Medida Provisória nº 213/04, oferecendo financiamento, via isenção fiscal, para as instituições privadas;
<ul style="list-style-type: none"> • A Lei de Inovação Tecnológica, nº 10.973/04, que promove o trabalho de pesquisadores das universidades públicas em empresas e a ação dessas no interior das universidades;
<ul style="list-style-type: none"> • A Lei de Parceria Público-Privada – nº 11.079/**, redefinindo os limites nas relações entre os setores público e privado;
<ul style="list-style-type: none"> • As várias versões do anteprojeto de lei da reforma da educação superior e o encaminhamento, em 2006, ao Congresso Nacional do PL 7.200/06, o qual trata desse processo de reforma;
<ul style="list-style-type: none"> • A Universidade Aberta do Brasil, criada em 2006, expandindo a modalidade de educação à distância.
<ul style="list-style-type: none"> • O Decreto Presidencial nº 6.096/07, criando o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), repondo os objetivos da reforma;
<ul style="list-style-type: none"> • As Portarias Interministeriais 22 e 224 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e MEC, respectivamente, que tratam da criação de um Banco de Professor-Equivalente, como forma de precarização do trabalho docente.

As medidas recentemente implementadas pelo Governo Lula, acompanhando as orientações impostas pelos organismos multilaterais e dando continuidade ao processo de reforma universitária, asseguram a base concreta e atualizada às novas diretrizes sobre as quais se reorganiza a educação superior brasileira. Incidindo em questões como avaliação, autonomia, financiamento, função social e trabalho docente, as mudanças realizadas têm impactos também na organização e nos conteúdos das propostas curriculares.

A configuração assumida pela organização do trabalho e pela formação no âmbito da educação superior e sua relação contraditória com proposta pedagógica contida nas *Diretrizes Curriculares* do Serviço Social traz novos desafios os quais necessitam ser enfrentados pela profissão.

3 Formação das competências profissionais e estágio obrigatório: a proposta pedagógica do Serviço Social, o debate intelectual e a concepção de estágio frente aos tesionamentos postos pela realidade

A elaboração desse segundo capítulo parte da compreensão de que a profissão do Serviço Social (formação e exercício profissional) não se restringe a simples decorrência dos processos sociais macroscópicos.

Ao contrário, entendemos que, porquanto condensa projetos de natureza coletiva – donde as suas inelimináveis dimensões ídeo-políticas –, articulando respostas (teleológicas) aos referidos processos sociais, a profissão deve ser tratada enquanto *corpus* teórico-prático (NETTO, 1996).

Sendo assim, diante das mediações as quais abordamos anteriormente, buscamos expor os conteúdos presentes na proposta pedagógica básica das *Diretrizes Curriculares* elaboradas pela categoria.

Da mesma forma, procuramos explicitar a perspectiva da formação das competências e habilidades dos assistentes sociais, com base nos aportes produzidos acerca da temática por alguns autores de destaque na área.

Buscamos evidenciar que a formação com perfil generalista e crítico, pautada no documento *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social*, de 1996, sofre um processo de fragilização no interior do próprio debate intelectual, devido às determinações das mudanças no sistema educacional brasileiro, especialmente na educação de nível superior, durante a década de 1990.

O contexto de inflexões e as requisições postas após a promulgação da Lei Nº 9.394/96 mobilizam o coletivo profissional a reafirmar a proposta pedagógica original. Aqui, a leitura das contribuições de alguns intelectuais trazem apontamentos e questões relevantes para pensarmos o processo formativo nos dias de hoje.

Por fim, adentramos na discussão a respeito do estágio obrigatório, concebendo-o atividade educativa que proporciona aproximação privilegiada à realidade do exercício profissional.

Desenvolvemos a argumentação apresentada sobre essa questão, pressupondo que

1. A formação dos assistentes sociais, ancorada nas *Diretrizes Curriculares*, sofre tensionamentos postos pelas exigências e demandas postas pelo mercado de trabalho, pelo modelo das competências e pelos significativos impactos desse modelo no âmbito da educação superior;
2. Outrossim, a atividade de estágio é tensionada pelas requisições dos espaços sócio-institucionais concedentes de vagas para estudantes estagiários, e, por conseguinte, do mercado de trabalho, bem como pelos direcionamentos que podem ser atribuídos a essa componente curricular.

Acreditamos que esses elementos representam fatores que repercutem no perfil da formação profissional e na internalização das competências que legitimam socialmente a profissão.

3.1 A discussão sobre as competências e habilidades profissionais e a construção da proposta pedagógica da categoria

A discussão sobre a formação das competências e habilidades profissionais adquire folego no interior do Serviço Social na última década do século XX, notadamente após a aprovação dos instrumentos jurídico-legais de normatização do seu exercício, quais sejam: o *Código de Ética Profissional do(a) Assistente Social* e a *Lei de Regulamentação da Profissão*, ambos no ano de 1993; bem como da elaboração da proposta pedagógica básica contida nas diretrizes curriculares aprovadas em 1996³¹.

A direção social e demais aspectos abordados nesses instrumentos construídos pelas entidades representativas da categoria – o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) –, enriquecidos nas contribuições de intelectuais de destaque da área³², divergem do discurso hegemônico acerca da temática.

Na contramão da formação regida pelos ditames da lógica empresarial flexível voltada exclusivamente para o atendimento dos interesses do mercado de trabalho, o conjunto dos assistentes sociais organizados em suas entidades, referenciado no chamado “*projeto ético-político*”³³ o qual norteia o seu exercício e a sua formação, procura avançar no que diz respeito aos seguintes elementos:

- a) Aproximações sucessivas à realidade social e às situações concretas vivenciadas no cotidiano das intervenções práticas;
- b) O comprometimento ético-político com os interesses dos usuários, tendo em vista a sua emancipação;

³¹ Nesse subcapítulo acerca da proposta pedagógica nas diretrizes curriculares do Serviço Social, utilizam-se duas versões desse documento: as *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (ABESS/CEDEPSS, 1997) e as *Diretrizes Curriculares* (MEC/SESu/INEP, 1999).

³² Para além dos referidos instrumentos e das diretrizes curriculares nas versões datadas dos anos de 1996 e 1999, parte-se da discussão – apresentada no subcapítulo consecutivo –, das seguintes referências: Netto (1996); Amaral e Mota (apud MOTA, 2008); Iamamoto (apud CFESS, 2002); CFESS (2006); GUERRA (2007a) e RAMOS (2007).

³³ A respeito do “*projeto ético político*” do Serviço Social, Cf. Netto (apud MOTA et al., 2006, pp. 141-160).

- c) A construção de respostas qualificadas e consequentes no atendimento às reais necessidades sociais;
- d) A permanente atualização do exercício profissional em todas as suas dimensões integrantes: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

O referido projeto é edificado em meio ao movimento de “*reconceituação*” da profissão (NETTO, 2005), desencadeado no Brasil em meados de 1970. Trata-se de uma construção que busca realizar a ruptura com o pensamento tradicional conservador dominante na profissão desde a sua institucionalização, redefinindo, dessa forma, os pressupostos teóricos, políticos e culturais fundamentais da prática profissional.

Segundo Netto (apud MOTA et al., 2006, p. 155), na entrada dos anos 1990, o projeto ético-político se configura enquanto estrutura capaz de “*sem se descaracterizar, incorporar novas questões, assimilar problemáticas diversas, enfrentar novos desafios*”.

O *Código de Ética Profissional do(a) Assistente Social* promulgado através da Resolução Nº 273/93 do então Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS), partindo da revisão do código em vigor desde o ano de 1986³⁴, ratifica o teor ético-político imanente a este último.

Expressa ainda a preocupação em aprofundar a apreensão da teoria marxiana e marxista a qual oferece suporte heurístico às análises da categoria, paralelamente ao estabelecimento de uma normatização do exercício profissional consoante aos avanços em relação à direção social estratégica e à matriz teórico-metodológica.

Nos seus *Princípios Fundamentais*, o novo código defende “*o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional*” (CFAS apud GEPE/CTC,

³⁴ O Código de Ética de 1986 representou uma conquista e um ganho, pois, ao negar a base filosófica tradicional conservadora que desembocava em uma postura de “neutralidade”, assumindo o compromisso com os interesses e necessidade dos usuários (classe trabalhadora), determinou a formação de um profissional qualificado para atuar na operacionalização e na elaboração das políticas sociais, programas e serviços, o que pressupõe conhecimento crítico da realidade política e social com que se defronta, mas também das suas condições de trabalho (BORGIANI apud CFESS, 2006; CFAS apud GEPE/CTC, 2006).

2006, p. 84). A consolidação desse horizonte – objeto de reflexões e questionamentos na produção intelectual recente do Serviço Social – reflete um processo de amadurecimento da profissão. Ao referir-se à competência coloca em foco o fortalecimento de um perfil profissional crítico, comprometido e qualificado.

Logo, é possível inferir que a discussão trazida pelo *Código de Ética* de 1993 pertinente à questão das competências, em sintonia com o projeto ético-político, aponta para um enriquecimento da prática profissional e para a superação de equívocos históricos: posturas politicistas (messiânicas ou fatalistas), tecnicistas e ecléticas dentre outros.

Por sua vez, o texto da *Lei de Regulamentação Profissão*, Lei nº 8.662/93, embasado nos avanços acumulados pelo Serviço Social, dispõe com minuciosidade sobre o conjunto de competências e atribuições privativas dos assistentes sociais. Ao fixar esses elementos, a Lei 8.662/93 constitui um importante instrumento de “defesa da profissão na sociedade e um guia para a formação acadêmico-profissional” (CFESS, 2006, p. 13).

A Lei nº 8.662/93 remete-se à determinada compreensão do exercício profissional pautada na defesa e garantia dos direitos sociais dos usuários, o que se traduz em uma postura ética no atendimento às necessidades dos mesmos e na qualidade das respostas oferecidas no enfrentamento a essas necessidades.

As competências profissionais definidas em Lei³⁵ encontram-se expostas no quadro a seguir:

QUADRO 3: Competências Profissionais dos Assistentes Sociais - Artigo 4º da Lei Nº 8.662/93

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS
I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;
II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;

³⁵ As competências profissionais encontram-se explícitas também nas *Diretrizes Curriculares* formuladas, em 1999, pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (CEESS), órgão vinculado à então Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) a qual cedeu lugar, no ano 2000, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;
IV - (Vetado);
V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos ³⁶ ;
VI - planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;
VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;
VIII - prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo;
IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
X - planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social;
XI - realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades ³⁷ .

A definição das competências na *Lei de Regulamentação* tem o intuito de definir e difundir referenciais que possam espalhar-se no desenvolvimento das intervenções práticas do Serviço Social, orientando-as, aproximando, dessa forma, aspectos que remetem ao projeto ético-político às realidades vivenciadas pelos profissionais no cotidiano do trabalho.

Os avanços no tocante à compreensão da profissão e à normatização do seu exercício contextualizados em uma conjuntura marcada por amplas transformações, tal qual se configura a década de 1990 – apontando para mudanças na produção e da organização trabalho, nas relações entre público e privado, nos mecanismos de enfrentamento da “questão social” e, por conseguinte, nas exigências e demandas

³⁶ A respeito das competências de que tratam os incisos III e V, as *Diretrizes Curriculares* elaboradas pela CEESS (MEC/SESu/CESS, s/p) apontam a qualificação que permita “contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais”.

³⁷ As *Diretrizes Curriculares* elaboradas pela CEESS concebem enquanto competência profissional a capacidade de coordenar cursos e Unidades de Formação Acadêmica (UFAS), outrossim a atividade de supervisão direta estagiários de Serviço Social, acadêmica e de campo, a qual, na Lei Nº 8.662/93, está posta como atribuição privativa. Cf. “Atribuições privativas do assistente social” (apud CFESS, 2006, pp. 45-46).

postas aos assistentes sociais (ABESS/CEDEPSS, 1997) –, constituem as premissas para a reformulação da proposta pedagógica para a formação profissional.

Essa reformulação, construída conjuntamente pela categoria profissional, inicia-se no ano de 1994 com a revisão do currículo vigente desde 1982, resultando na aprovação, em 1996, das novas diretrizes curriculares cuja formatação final recebe o título de *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (ABESS/CEDEPSS, 1997)³⁸.

As *Diretrizes Gerais* formuladas pela categoria almejam estabelecer um patamar comum no plano nacional para a graduação em Serviço Social, assegurando-lhe, ao mesmo tempo, princípios e uma nova lógica curricular imprescindíveis à composição de uma proposta pedagógica básica consistente, dinâmica e em consonância com o projeto ético-político.

De acordo esse novo parâmetro, a formação deve possibilitar o acompanhamento das requisições da sociedade contemporânea, mas, sobretudo, uma aproximação mais ampla à realidade social e de trabalho nas suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade, tendo em vista uma intervenção de qualidade nos diferentes contextos regionais/locais.

O *Quadro 3: Princípios da Formação Profissional - 'Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social'* (ABESS/CEDEPSS, 1997) elenca os princípios dos quais se depreende a tônica do documento de 1996.

QUADRO 4: Princípios da Formação Profissional – *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (ABESS/CEDEPSS, 1997)

PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Flexibilidade/dinamicidade na organização curricular, rompendo a visão formalista do currículo reduzida a matérias e disciplinas;
2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, condição para o exercício profissional;
3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;

³⁸ A respeito da organização coletiva da categoria na reformulação da proposta para formação profissional, Cf. ABESS/CEDEPSS (1997, pp. 58-58).

4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva;
6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos;
7. Caráter interdisciplinar;
8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
9. Exercício do pluralismo;
10. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular;
11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional.

Trata-se de princípios que informam: a direção social estratégica norteadora da formação e do exercício profissional, a matriz teórica que permite a crítica do real, aspectos e dimensões transversais à formação profissional – consoantes com a defesa da educação superior de cariz universitário, com perfil público, gratuito, laico, de qualidade, presencial, fundamentada no tripé ensino-pesquisa-extensão e referenciada socialmente – e a concepção de estágio como atividade educativa, devendo estar articulada aos demais componentes do processo formativo, requerendo ainda a devida supervisão direta, acadêmica e de campo.

A formação ancorada no conjunto desses princípios se contrapõe aos ao modelo das competências hegemônico para o qual têm se orientado as mudanças implementadas na educação superior brasileira, especialmente aquelas que atingem a educação superior e universidade pública.

A “*nova lógica curricular*” articuladora das novas *Diretrizes Gerais* prevê a organização dos conteúdos necessários à compreensão da realidade social e do trabalho dos assistentes sociais em três núcleos de fundamentação considerados indissociáveis:

1. *Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social;*
2. *Núcleo de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira;*
3. *Núcleo de fundamentos do trabalho profissional (ABESS/CEDEPSS, 1997).*

Os núcleos de fundamentação funcionam enquanto eixos da formação e traduzem-se pedagogicamente em matérias. Estas demarcam áreas do conhecimento e se desdobram nos distintos componentes que integram a grade dos currículos: disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios e atividades complementares. Por fim, as diretrizes apontam o estágio e o trabalho de conclusão de curso (TCC) como componentes obrigatórios.

A nova lógica curricular inaugura um desenho do currículo favorecedor de *“uma nova forma de realização das mediações – aqui entendidas como relação teoria-prática – que devem permear toda a formação profissional”* (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 63).

No que tange às competências profissionais, as *Diretrizes* de 1996 afirmam que

As competências teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas são requisitos fundamentais que permitem o profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe e seu próprio processo de trabalho (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 67).

Nesse sentido, as competências constituem parte elementar de processo formativo com perfil generalista e crítico, em oposição à formação funcional aos interesses hegemônicos na sociedade. Outrossim, possibilitam formar profissionais com atuação para além do atendimento às demandas imediatas e institucionais no enfrentamento às expressões da “questão social” no intuito de atender às reais necessidades dos usuários.

O documento das *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (ABESS/CEDEPSS, 1997) sofre algumas adaptações feitas pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (CEESS) vinculada ao Ministério da Educação (MEC), haja vista responder às exigências jurídico-legais decorrentes da promulgação e regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96.

Aqui, importa salientar que, embora a LDB tenha tornado oportuna a elaboração das novas diretrizes para o Curso de Serviço Social, as medidas de regulamentação do que rege a Lei – especificamente em relação à organização curricular –, dando início a um processo de revisão conduzido pelos órgãos

governamentais responsáveis, termina por favorecer à descaracterização da proposta pedagógica original da categoria.

Conforme discutido no estudo de Fonseca (2012), as *Diretrizes Curriculares* adaptadas pela CEESS, não obstante a preocupação em preservar o direcionamento e os conteúdos do documento de 1996, já apresenta algumas fragilidades:

- 1ª) A supressão dos pressupostos que fundamentam a formação profissional, extraído-se do texto o embasamento que permite a concepção da profissão e do seu exercício na produção/reprodução das relações sociais;
- 2ª) A exposição dos princípios da formação profissional de modo dissociado dos seus pressupostos fundamentais, apresentando-os fora do marco teórico que lhes atribui sentido e coerência;
- 3ª) Reduções na exposição lógica curricular da formação, sendo subtraídos trechos que tratam da concepção de ensino calcada na dinâmica da vida social, da centralidade da categoria trabalho e das transformações na sociedade e os seus reflexos no âmbito da intervenção prática.

Ademais do formato “esvaziado” das *Diretrizes Curriculares* adaptadas pela CEESS, verifica-se a conceituação de novos tópicos em relação às diretrizes de 1996, são eles: o perfil profissional que se pretende formar e as competências e habilidades profissionais.

O texto da CEESS concebe o “*Perfil do Bacharel em Serviço Social*” enquanto

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (MEC/SESu/CESS, 1999, s/p).

No que diz respeito às “*Competências e Habilidades*”, as diretrizes de 1999 referem-se às seguintes potencialidades as quais exibimos no quadro *Quadro 4* enquanto resultantes de um processo de “*capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa*” (MEC/SESu/CESS, 1999, s/p):

QUADRO 5: Competências Profissionais dos Assistentes Sociais - Diretrizes Curriculares (MEC/SESu/CEESS, 1999)

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS
1. Apreender criticamente os processos sociais numa perspectiva de totalidade
2. Analisar o movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país;
3. Compreender o significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
4. Identificar as demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado ³⁹ .

As modificações nas *Diretrizes Gerais* adequando-as ao formato pré-definido nos pareceres e outros instrumentos jurídico-legais que orientam a revisão curricular dentro do processo de regulamentação da LDB, incluindo a introdução dos tópicos assimilados no texto de 1999 – dentre eles, as competências e habilidades –, apontam para a existência de tensionamentos internos à formação profissional generalista e crítica, incidindo nos nexos que vinculam a proposta pedagógica ao projeto ético-político da categoria.

Tais tensionamentos referem-se ao embate entre perspectivas formativas distintas e conflitantes: uma filiada aos interesses das classes trabalhadoras, contraposta à exploração e dominação capitalistas⁴⁰, outra signatária do modelo das competências funcional à lógica empresarial flexível e aos interesses do mercado hegemônicos na atualidade.

Acompanhando o acirramento dos conflitos em torno da direção da formação, levando em conta as tensões externas e internas postas na atualidade, a categoria dos assistentes sociais é mobilizada a se posicionar e construir estratégias de enfrentamento reafirmando a proposta pedagógica original.

³⁹ No documento *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 62), as competências são expostas sob a denominação de “*Diretrizes Curriculares*”, juntamente com o item “5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições privativas previstas na legislação profissional em vigor”.

⁴⁰ Netto (apud MOTA et al., 2006) trata da relação do Serviço Social com a defesa dos interesses dos trabalhadores ao discutir o projeto ético-político profissional e os vínculos deste com as classe, os projetos societários e o pluralismo.

3.2 Apontamentos e questões levantadas na produção intelectual da profissão sobre a formação das competências e habilidades

Algumas contribuições elaboradas no âmbito da produção intelectual do Serviço Social auxiliam no aprofundamento do debate sobre a formação das competências e habilidades profissionais, fortalecendo a perspectiva defendida predominantemente no conjunto da categoria. Os aportes produzidos permitem o acesso a mediações as quais situam a profissão no contexto das transformações operadas na sociedade capitalista, sobretudo das inflexões atuais decorrentes das mudanças no “mundo do trabalho” e na esfera do Estado. Essas mudanças, impactando tanto o exercício quanto a formação profissional, mediante o surgimento de novas necessidades sociais e a atualização das requisições do mercado, apontam como desafio a construção de respostas – alternativas de enfrentamento – coletivas frente à realidade emergente.

A construção dessas respostas abre espaço para uma potencial requalificação das práticas interventivas, ganhando expressão na normatização do que compete e do que consiste em atribuição privativa do assistente social mesmos. Por sua vez, a requalificação do exercício profissional recompõe o campo das exigências e demandas à formação, o que reafirma a necessidade de contínuo aperfeiçoamento do processo formativo. Duplo movimento cuja realização constitui uma das frentes em que se demonstra a viabilidade do projeto ético-político.

A formação crítica e generalista consonante à proposta pedagógica fundamentada nas diretrizes curriculares do Serviço Social materializa-se na implementação dos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos nas Unidades de Formação Acadêmicas (UFAs). Assim sendo, a existência de entraves nesse processo de materialização aponta para disputas entre perspectivas formativas antagônicas/conflitantes. Trata-se de um embate com reflexos também na realização da atividade de estágio.

Uma primeira referência encontra-se no artigo de Netto (1996). A análise nele contida afirma que, em meio às inflexões processadas em nível societário no decorrer da década de 1990 e dos primeiros anos do século XXI, a categoria dos assistentes sociais, tendo em vista responder às requisições da conjuntura

emergente, vê-se compelida a propor e construir novas estratégias abarcando os planos do exercício e da formação. Com base no exame das modificações desencadeadas na produção e reprodução capitalista após a eclosão da crise estrutural do sistema, o autor assinala para a necessidade de desenvolvimento de “*novas competências*”.

Essa assertiva parte da concepção de que as transformações societárias, atingindo diretamente a divisão sociotécnica do trabalho e a totalidade da vida social, afetam também o complexo teórico, político, prático e cultural constitutivo das profissões especializadas, estas sofrem impactos incidentes em diversos aspectos: áreas/campos de atuação, função social, requisitos práticos, formação profissional, suportes de conhecimento, aparato institucional-organizacional etc. Trata-se de um movimento que inaugura a possibilidade objetiva de reconfiguração do espaço sócio-ocupacional da categoria, podendo haver alargamento ou retração do mesmo, visto que reedita-se o conjunto de necessidades sociais existentes e criam-se novas.

Em se tratando especificamente do Serviço Social, o autor adverte que a conversão da possibilidade de reconfiguração do espaço sócio-ocupacional da profissão em realidade é condicionada pelo caráter conservador regressivo das mudanças macrossociais as quais marcam o contexto abordado em relação às bandeiras de luta e conquistas sociais históricas. Da mesma forma, tal possibilidade sujeita-se à capacidade de efetivação das respostas profissionais em face das atuais tendências do projeto hegemônico burguês (*idem*).

A construção/efetivação das respostas profissionais pelos assistentes sociais no interior do referido processo de mudanças, acenando para uma possível requalificação da intervenção prática desses sujeitos, realiza-se em um cenário de disputas por papéis e tarefas com trabalhadores especializados de outras áreas – como, por exemplo, da Psicologia Social, Sociologia Aplicada, Educação e Administração de Recursos Humanos –, que se estabelecem, inclusive, em espaços de atuação já consolidados.

Há a compreensão de que os desafios da atualidade e os conflitos de atribuições entre trabalhadores de diferentes especialidades os quais compartilham dos espaços sócio-ocupacionais em que se inscrevem não podem ser equacionados através de instrumentos de regulação formais e/ou de reivindicações corporativas

Compreensíveis na dinâmica da divisão sociotécnica do trabalho, eles só podem ser enfrentados positivamente com o desenvolvimento de *novas competências*, sociopolíticas e teórico-instrumentais. É nessa dupla dimensão que se podem promover (re)legitimações profissionais, com o alargamento do campo de intervenção (“espaço profissional”) (NETTO, 1996, p. 109).

As novas competências remetem-se à pesquisa, à produção do conhecimento e à implementação de alternativas de instrumentalização da prática profissional. A instrumentalidade⁴¹ da prática é entendida como potencial para alcançar objetivos, o que, no Serviço Social, traduz-se em uma maior aproximação à realidade dos ambientes de trabalho e das condições concretas de vida usuários⁴².

Aqui, defende-se que o fomento aos elementos pesquisa, produção do conhecimento e instrumentalização passa necessariamente pela formação profissional, sendo centrais os parâmetros teóricos e ídeo-políticos – leia-se, a matriz teórico-metodológica de fundamentação e os princípios/valores legitimadores da profissão –, que sustentam a proposta formativa (Idem).

Para Netto (1996), o movimento de construção das respostas da categoria às requisições postas pela dinâmica do real implica considerar as exigências e demandas do mercado de trabalho as quais não podem ser ignoradas sem que se incorra no risco de perda da legitimidade conquistada⁴³.

Abordando a construção das respostas profissionais diante das requisições do mercado de trabalho, Mota e Amaral (apud MOTA, 2008) – no artigo *Reestruturação do Capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social*, segunda contribuição utilizada – afirmam tratar-se de um imperativo que se justifica pelo fato de o mercado, através de inúmeras mediações, incorporar necessidades reais das classes sociais demandantes: burguesia e proletariado.

Nesse movimento, não se deve perder de vista a problematização das exigências e demandas postas aos assistentes sociais. Estas precisam ser

⁴¹ Sobre a categoria instrumentalidade, cf. (GUERRA, 2000; GUERRA, 2007).

⁴² Netto (1996) ressalta que os avanços alcançados nesse sentido são incipientes. Outrossim, destaca-se a inexistência ou insuficiência de canais e circuitos de socialização da produção intelectual junto à grande massa dos profissionais de campo.

⁴³ Em outro artigo, Netto (apud MOTA et al., 2006, pp. 146-147), discutindo os limites postos na sociedade capitalista, assume que “*exceto se se quiser esterilizar no ‘messianismo’ [...], até mesmo um projeto profissional crítico e avançado deve ter em conta tais limites, cujas linhas mais evidentes se expressam nas condições institucionais do mercado de trabalho*”.

contextualizadas na dinâmica própria do capital contemporâneo a fim de que sejam reconhecidos os interesses dos usuários e direcionada a prática profissional no intuito de poder atendê-los (Idem).

As análises feitas por Netto (1996) e Mota e Amaral (apud MOTA, 2008) trazem elementos para a defesa do desenvolvimento das novas competências na perspectiva do projeto ético-político da profissão, explicitando suas potencialidades – ao enfatizarem aspectos atinentes à investigação e à produção do saber científico como pilares da instrumentalização, sendo este um processo mediatizado pela formação⁴⁴ –, mas também seus limites.

Dando seguimento à exposição da produção referente ao tema discutido, Iamamoto (apud CFESS, 2002) oferece explicações elucidativas do significado dos artigos IV e V da Lei 8.662/93, que tratam respectivamente das competências e atribuições privativas dos assistentes sociais.

Utilizando-se do Parecer Jurídico Nº 27/98 elaborado pela assessoria jurídica do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), de onde extrai subsídios para a sua interpretação do texto legal, a autora conceitua as competências profissionais como capacidade potencial de apreciar e dar resolutividade a situações concretas.

As competências são genéricas, não exclusivas de uma única especialização do trabalho, podendo ser adquiridas “*em função da capacitação dos sujeitos profissionais*” (idem, p. 16), ao passo que as atribuições privativas constituem prerrogativas específicas de domínio da profissão⁴⁵. A compreensão desses elementos não pode ser tributada unicamente à legislação. Ao contrário, trata-se de uma questão que se remete à arena de disputas em torno do significado social da profissão e do seu exercício (IAMAMOTO apud CFESS, 2002).

⁴⁴ São incipientes as conexões entre os campos de atuação e as UFAs, o que reduz o potencial das últimas na viabilização de alternativas inovadoras às exigências e demandas profissionais, movimento no qual se retro-alimentam em contato com a dinâmica do real. Interessa salientar que o direcionamento da formação consiste em algo que ultrapassa o protagonismo dos profissionais do Serviço Social dedicados à docência, havendo determinações advindas da política de educação superior (NETTO, 1996).

⁴⁵ O artigo traz ainda definições dos seguintes elementos: “*matéria*” como objeto sobre o qual se exerce a intervenção profissional; a “*área*” ou campo de atuação, próprio dos assistentes sociais; e “*unidades*”, apreendidas como setor ou conjunto de profissionais de um espaço de trabalho. Nesses tópicos – e não na descrição das atividades – reside a maior dificuldade no reconhecimento do caráter privativo das ações.

Em convergência com a análise de Netto (1996), exposta anteriormente, apreende-se as mediações no cenário de inflexões em face da crise do capital, em especial a partir das alterações na relação Estado-sociedade civil que reconfiguram os espaços sócio-ocupacionais e as demandas profissionais, determinando o desenvolvimento de novas competências e atribuições privativas.

Conforme o entendimento da autora, o desafio subjacente consiste na busca por aproximações sucessivas à realidade – e às condições/relações de trabalho –, ancorando-se nas chaves heurísticas apanhadas na apreensão crítica de realidade, mas também na implementação de estratégias que demonstrem a viabilidade do projeto ético-político profissional.

O artigo elaborado por Guerra (2007a) enriquece as discussões feitas por Netto (1996), Mota e Amaral (apud MOTA, 2008) e Iamamoto (apud CFESS, 2002) introduzindo, no debate intelectual acumulado, categorias pertencentes ao arcabouço da ontologia lukacsiana do ser social

A autora trata, dentre outros aspectos, da relação existente entre a competência profissional – concebida enquanto tomada de consciência por parte da categoria dos assistentes sociais sobre os fundamentos da sua atuação – e o “*projeto profissional crítico*”.

Entende-se que, em meio à conjuntura de incorporação da lógica empresarial/mercantil flexível às políticas sociais públicas, repercutindo no conteúdo, no *modus operandi* e ainda nos resultados do exercício do Serviço Social – frequentemente reduzido ao cumprimento de metas institucionais e rotinas burocrático-administrativas –, é mister adotar estratégias que reafirmem a perspectiva crítica.

Os interesses mercadológicos passam a “*constituir a própria racionalidade que orienta o exercício profissional, configurando concepções de eficácia, eficiência, produtividade, competência, de acordo com as exigências do mundo burguês para a acumulação/valorização do capital*” (GUERRA, 2007, pp. 7-8).

Considerando as implicações desse contexto na formação, defende-se que seja assumida uma “*postura investigativa*” paralelamente a um rigoroso domínio teórico-metodológico, possibilitando a captura das tendências presentes na realidade. A pesquisa embasada teoricamente torna possível retroalimentar a

definição de escolhas motivadas por compromissos e a construção de intervenções qualificadas.

O horizonte que norteia a competência na perspectiva do projeto profissional requer a “*crítica ontológica do cotidiano*”⁴⁶. Aqui, refere-se não somente à cotidianidade institucional, mas também à cotidianidade vivenciada pelos usuários, possibilitando ao assistente social ter clareza no desenvolvimento das suas ações. Assim sendo, o profissional necessita estar apto a responder aos questionamentos: a) como fazer? b) com que meios? c) quando e com quem avançar? d) para onde avançar? (idem).

As reflexões formuladas por Guerra (2007a) recuperam a compreensão contida nas *Diretrizes Gerais* da categoria acerca do conceito de competências. Tal compreensão pressupõe uma intervenção reflexiva a qual articula conhecimentos teóricos e instrumentais, princípios, valores, posturas e habilidade, sendo, contudo, um elemento historicamente condicionado. Cabe ao Serviço Social – partindo desse entendimento – indagar: “*competência ‘para que’ e ‘para quem’?*” (Idem, p. 28).

Por fim, o artigo *A prática na Formação Profissional em Serviço Social: tendências e dificuldades* escrito por Ramos (2007), discutindo a concepção e organização dos conteúdos afetos à prática profissional nos projetos pedagógicos das UFAs⁴⁷, toma como referencial a noção de que as competências e habilidades

são entendidas na totalidade da formação profissional, enquanto desdobramento do perfil profissional do assistente social proposto nas Diretrizes Curriculares, envolvendo a capacidade de produção e de domínio de conhecimentos e processos pedagógicos e de sua utilização adequada na construção e implementação de respostas às expressões da Questão Social (RAMOS, 2007, p. 151).

Nesse sentido, ser competente requisita pesquisa e reflexão crítica, visando incorporar conscientemente o saber à prática. A formação fundamentada nos princípios e diretrizes que conformam a proposta pedagógica do Serviço Social não poderia, por conseguinte, equivaler a um “*retorno ao tecnicismo*”.

⁴⁶ O cotidiano constitui-se na dimensão onde a reprodução social se realiza por meio da reprodução dos indivíduos, pelo que constitui um espaço ineliminável (NETTO apud GUERRA, 2007).

⁴⁷ O texto de Ramos (2007) fundamenta-se na análise dos dados colhidos por ocasião da Avaliação da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, pesquisa avaliativa abarcando as UFAs em todo o território nacional – com a participação de docentes, estudantes e supervisores de estágio –, a qual fora desenvolvida sob a responsabilidade da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) no ano de 2006.

A análise das disciplinas ministradas nas UFAs e sua vinculação com as competências profissionais⁴⁸ indica que há persistência de obstáculos na implementação da formação em consonância o projeto profissional.

O estágio também aparece como atividade curricular marcada por entraves, dentre os quais destacam-se as dificuldades referentes ao acompanhamento das mudanças na sociedade e no mercado. Pedagogicamente há dificuldades quanto à articulação junto aos demais componentes curriculares, à supervisão direta, acadêmica e de campo, bem como às condições objetivas para a sua realização, o que sinaliza a necessidade de se dedicar maior atenção a essa atividade (idem).

É possível chegar ao entendimento de que – mesmo havendo esforços, empreendidos pela categoria no sentido de capturar as tendências presentes na sociedade pós-crise estrutural e posicionar-se face às contradições emergentes – persistem tensionamentos que interferem na materialização da proposta pedagógica das diretrizes curriculares, em especial da versão datada do ano de 1996.

O conceito de competência repõe o embate entre perspectivas conflitantes no direcionamento formação profissional:

- 1- Uma perspectiva generalista crítica que aponta para uma formação que possibilite a apreensão da realidade social enquanto pressuposto para a construção de intervenções conscientes, consequentes e qualificadas;
- 2- Outra perspectiva funcional aos interesses do mercado em que há desarticulação das dimensões da prática dos assistentes sociais, privilegiando-se umas sobre as outras, resultando em intervenções marcadas por equívocos (posturas politicistas, tecnicistas e/ou ecléticas).

Esse embate é mediatizado pelas demandas prático-sociais que passa a ser requeridas nos espaços sócio-ocupacionais e pela configuração assumida pela educação superior, determinando o fortalecimento de uma, ou outra perspectiva. Importa analisar os impactos do modelo das competências na formação profissional em Serviço Social a partir da atividade estágio obrigatório.

⁴⁸ No questionário o qual compôs o instrumental-técnico da pesquisa da ABEPSS, cada UFA indicou as disciplinas do seu projeto pedagógico correlatas às competências listadas as quais foram retiradas tanto da Lei 8.662/93 quanto das *Diretrizes Curriculares* (MEC/SESu/CESS, 1999).

3.3 Estágio obrigatório em Serviço Social: a concepção inaugurada pelas *Diretrizes Curriculares* e os tensionamentos postos pela realidade social na atualidade

Acompanhando as requisições relacionadas à construção de um “novo” perfil para os trabalhadores especializados, são implementadas – no bojo das reformas neoliberais – medidas que recaem sobre a educação superior, notadamente sobre a universidade, *locus* privilegiado da formação profissional. Essas medidas consolidam a adesão ao modelo das competências voltado para os interesses do mercado.

Provocando impactos nos diversos aspectos que conformam o complexo das profissões especializadas, dentre elas, o Serviço Social, o referido contexto tensiona a proposta pedagógica básica da categoria, especificamente a atividade de estágio.

Destaca-se esse componente⁴⁹ por tratar-se de uma atividade em que estudantes, assistentes sociais e docentes convivem com questões práticas desafiadoras da profissão, mobilizando-a a oferecer respostas compatíveis com os fundamentos, bem como com a direção social estratégica, norteadores do projeto ético-político profissional e das diretrizes curriculares.

De acordo com o referencial contido no documento *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 71), o estágio consubstancia

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 pelo professor supervisor e pelo profissional de 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)⁵⁰.

⁴⁹ A presente dissertação dá continuidade à discussão do trabalho de conclusão de curso (TCC). Neste, problematiza-se o tratamento dispensado ao ensino da prática na formação profissional com base na leitura das ementas e dos conteúdos programáticos dos componentes curriculares ministrados no Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Como resultado, verifica-se a consonância com as diretrizes curriculares da categoria segundo as quais o ensino da prática constitui eixo transversal do processo formativo. Os “achados” da pesquisa apontam para a necessidade de aprofundamento da discussão sobre a relação entre as competências e habilidades e a formação profissional a partir do estágio.

⁵⁰ Tal conceito é mantido nas *Diretrizes Curriculares* formuladas pela CEES (MEC/SESu/CEES, 1999).

O estágio compreendido como atividade curricular consiste em um elemento integrante do processo de formação, possuindo natureza eminentemente educativa. Por essa razão, deve estar articulado aos demais componentes previstos nos currículos das UFAs e sob a devida supervisão direta.

Desenvolvida na produção intelectual e em instrumentos de normatização recentes⁵¹, essa compreensão reivindica a superação do caráter de “treinamento” atribuído historicamente ao estágio, aspecto que termina por enfatizar a sua dimensão instrumental técnico-operativa.

Para Lewgoy (2009), a perspectiva inaugurada com as diretrizes curriculares – faz-se alusão aos documentos aprovados nos anos de 1996 e 1999 – possui embasamento na relação dialética existente entre teoria/conhecimento e prática, fundada na apreensão crítica do real em sua totalidade. Permite a ultrapassagem do plano da imediatividade e das aparências dos fenômenos o qual marca o cotidiano (fragmentado e difuso) do trabalho dos assistentes sociais nos diferentes campos/áreas de atuação.

Nesse sentido, em conformidade com essa concepção, o estágio configura um momento didático-pedagógico de aproximação privilegiada à realidade do exercício profissional, podendo viabilizar aos estudantes subsídios para a compreensão da realidade social e da particularidade do Serviço Social, potencializando a construção de intervenções práticas consequentes e qualificadas⁵² (idem).

As experiências dos estudantes quando da realização do estágio obrigatório, sendo mediatizadas pelas condições objetivas e pelas requisições postas nos espaços institucionais que oferecem vagas para estagiários, acarretam desafios para a formação profissional generalista e crítica. Os desafios trazidos referem-se

- a) Aos tensionamentos decorrentes das exigências e demandas do mercado de trabalho relativas à formação do profissional competente;

⁵¹ São utilizados como referências a publicação de Lewgoy (2009), a Resolução do CFESS Nº 533/08 que regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social, bem como o documento da ABEPSS (2009), contendo a *Política Nacional de Estágio*.

⁵² Embora configure um momento privilegiado de aproximação, o estágio não esgota as possibilidades de tratamento do ensino da prática, eixo transversal o qual deve perpassar a formação como um todo (GUERRA, 2000; 2005).

- b) Ao direcionamento atribuído à atividade de estágio, podendo articular-se ao projeto ético-político profissional, ou aos interesses hegemônicos das classes burguesas na sociedade.

Os referidos tensionamentos do mercado à formação e as disputas em torno da direção predominante nos estágios podem estar favorecendo equívocos na internalização das competências e habilidades que legitimam socialmente a profissão, de modo a restringi-las ao “saber fazer”, tendência que compromete negativamente a proposta pedagógica básica e também o perfil do assistente social que se pretende formar.

Essa tendência oferece suporte para um recrudescimento do pensamento conservador fundamentado em teorias positivistas/funcionalistas e pós-modernas no interior do Serviço Social, sendo a postura conservadora marcadamente praticista e incapaz de transpor a esfera fenomênica do real (MONTAÑO, 2007; NETTO, 1996).

Montaño (2007) chama atenção para a persistência de vestígios do conservadorismo: a crítica romântica do capitalismo, a fragmentação positivista da realidade social, a separação entre teoria e prática, a autonomização da ação interventiva e do instrumental de um projeto societário, os diagnósticos situacionais separados da totalidade social etc.

Netto (1996, p. 114), por seu turno, explica o deslocamento das bases que sustentam a dominância teórico-cultural de correntes ligadas à tradição marxista no Serviço Social pela *“inflexão que se registra nos meios acadêmicos com a maré-montante da pós-modernidade (notadamente em sua versão neoconservadora)”*.

As contribuições de Montaño (2007) e Netto (1996) remetem-se a equívocos já identificados e discutidos no debate intelectual da categoria profissional, atualizados devido à reconfiguração das contradições entre o projeto ético-político dos assistente sociais e o projeto societário capitalista.

As tensões no desenvolvimento dos estágios pelos estudantes podem ser atribuídas a alguns aspectos problemáticos na realização dessa atividade. Destaca-se primeiramente a problemática referente à realização dos estágios enquanto *“modalidade de ocupação”*. Discutindo essa questão, Pochmann (1998) afirma que parcela expressiva dos jovens brasileiros ingressa no mercado de trabalho através dessa modalidade de inserção ocupacional.

As atividades exercidas pelos estagiários, em geral, atividades de responsabilidade profissional ou, por vezes, de cunho burocrático-administrativo e de escritório, evidenciam a oferta de estágio enquanto estratégia de exploração da força de trabalho precarizada, o que descaracteriza o processo de ensino-aprendizagem (Idem).

Um segundo ponto problemático reside na presença de concepções de estágio alinhadas aos interesses do mercado de trabalho presentes nos conceitos elaborados pelas agências de integração entre universidades e instituições/organizações concedentes de vagas para estagiários, ou, por vezes, pelos próprios campos de estágio.

Os referidos conceitos são funcionais à “*necessidade de atualização*” (MELLO apud ALBUQUERQUE e RODRIGUES, 2007), ou seja, de adaptação dos futuros profissionais às demandas relativas à formação de um novo perfil competente. Dentre as preocupações quanto ao “*gerenciamento de pessoas e culturas*” e à “*formação de novos talentos*”, encontram-se:

(1) as necessidades das empresas por inovações e ciclos de desenvolvimento mais curtos, (2) a crescente exigência por padrões de ensino e formação acadêmica mais vinculados à prática profissional, [...] entre outros fatores. Uma das alternativas encontradas para o enfrentamento destas questões é a prática da contratação de alunos como estagiários para aprendizado (Idem, p. 47)⁵³.

É possível constatar o alcance da influência exercida pela lógica empresarial a qual preside as relações empregatícias flexibilizadas, com o objetivo de introduzi-la no âmbito da educação – sobretudo, na educação superior – mediante o direcionamento das experiências de estágio.

Frente às condições precarizadas e ao direcionamento dos estágios conforme os interesses mercadológicos hegemônicos, reafirma-se que, malgrado o mercado seja uma realidade inconteste às profissões, a formação não pode restringir-se aos requisitos postos pelo mesmo, o que lhe extrairia o cariz crítico-reflexivo, limitando-a a mero processo de capacitação.

⁵³ O trecho citado foi retirado, pelas autoras, do artigo *Formação de Novos Talentos através da Integração Universidade-Empresa*.(MELLO, s/d.). O texto original encontra-se disponível, na íntegra, no endereço: http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/estagio/CNI_IEL_Fabio%20Mello-texto.pdf.

A atividade de estágio passa a ser regulamentada mais rigorosamente após a promulgação da chamada *Lei de Estágio*, Lei Nº 11.788, sancionada em 2008, normatizando as experiências dos estudantes estagiários, inclusive, dos estudantes de ensino superior.

A nova lei conceitua o estágio como “*ato educativo escolar supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho*” (BRASIL, 2008, s/p) por discentes que frequentam o ensino regular em instituições de educação.

Componente dos projetos pedagógicos dos cursos, essa atividade pode ser obrigatória ou não obrigatória, sendo obrigatória quando estiver definida enquanto tal no projeto do curso e quando a carga horária for requisito para aprovação e obtenção de diploma. Sua finalidade “*visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho*” (ibidem).

A *Lei de Estágio* representa um avanço ao garantir o caráter educativo experiências dos estudantes, de modo que não haja caracterização de vínculo empregatício. Outros ganhos são: a fixação das obrigações dos sujeitos envolvidos (instituições de ensino, parte concedente de vagas e estagiários), a definição do papel das agências de integração (identificação de vagas, ajuste das condições, acompanhamento administrativo etc.) e a limitação da jornada de atividades, devendo constar no termo de compromisso ser compatível com os horários das demais atividades formativas previstas.

Embora seja um instrumento jurídico-legal o qual traz regulamentação de aspectos importantes: a definição, os objetivos, as obrigações das partes envolvidas, a jornada de atividades e a adequação das condições de realização dessa jornada ao processo formativo como um todo, a promulgação da lei por si só não elimina as contradições determinantes do real agravadas pela conjuntura de transformações que repercutem no exercício e na formação dos assistentes sociais.

Ademais, o texto legal, ao atrelar a finalidade do estágio ao “*aprendizado de competências próprias da atividade profissional*” (ibidem), evidencia não estar em contraposição à perspectiva hegemônica imposta pela lógica empresarial flexível, voltada aos interesses do mercado de trabalho.

Expostas a concepção de estágio das diretrizes, os tensionamentos decorrentes da realidade social atual e a regulamentação recentemente aprovada, cabe debruçar-se sobre a “*supervisão direta*” (CFESS, 2008), implementada no ambiente acadêmico e nas unidades campos de estágio.

Segundo a Resolução Nº 533/08 aprovada pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) – em congruência com as *Diretrizes Curriculares* –, professores e supervisores de campo de cumprem funções no direcionamento das experiências dos estudantes estagiários mediante acompanhamento e sistematização da prática e momentos de reflexão coletiva, desde o reconhecimento do trabalho nas organizações/instituições concedentes de vagas até a proposição dos projetos de intervenção, passando pela construção conjunta dos planos de atividade.

A finalidade da supervisão acadêmica reside na orientação dos estágios e avaliação do aprendizado, encaminhando o processo de apreensão e problematização das situações que emergem na realidade social e no cotidiano do trabalho dos assistentes sociais, haja vista contemplar as dimensões da prática: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa (CFESS, 2008).

Objetiva facilitar a articulação dos conteúdos teóricos, éticos, políticos e técnico-operativos ministrados ao longo do curso à vivência direta da ação interventiva da categoria de modo a proporcionar a apreensão crítica do real – inclusive, das condições objetivas e das características sócio-ocupacionais dos espaços institucionais –, mas também a construção de respostas no enfrentamento das múltiplas expressões da “questão social”.

Já a supervisão de campo almeja promover a inserção, o acompanhamento e a avaliação dos discentes estagiários, referenciando-se nos planos de atividade construídos coletivamente pelas UFAs às quais estão vinculados e pelas instituições/organizações onde são inseridos (CFESS, 2008).

A Política Nacional de Estágio (PNE) elaborada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) no ano de 2009 aponta para o fortalecimento de uma formação que possibilite

Conhecer e construir novas possibilidades para a intervenção profissional, num campo contraditório de práticas e retóricas que fortalecem a fragmentação e a atomização nos processos sociais e

de trabalho, [tornando-se] estratégico [...] o esforço crítico-reflexivo [...] que se coloca para além da lógica instrumental no agir profissional (GUERRA apud ABEPSS, 2009, p. 169).

Tal direção requer do estágio experiências que ultrapassem o atendimento exclusivo das demandas do mercado de trabalho, ou ainda das necessidades sociais na esfera da imediatividade, postas no cotidiano do trabalho, ampliando os horizontes para o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais, com sustentação teórico-metodológica, compromisso ético-político e qualidade técnico-operativa (ABEPSS, 2009).

O estágio se constitui uma etapa fundamental

na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, investigativa e propositiva do(a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir posteriormente como profissional nas diferentes expressões da questão social (ABEPSS, 2009, p. 172).

Trata-se de um conceito que se sustenta nos princípios expostos sinteticamente no *Quadro 5: Princípios Norteadores da Realização do Estágio – PNE/ABEPSS* (ABEPSS, 2009).

QUADRO 6: Princípios Norteadores da Realização do Estágio – PNE/ABEPSS (ABEPSS, 2009)

PRINCÍPIOS NORTEADORES DA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO
1. Indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa;
2. Ética como elemento transversal à formação profissional;
3. Articulação entre formação e exercício mediante a interlocução entre estudantes, docentes e assistentes sociais de campo;
4. Vinculação intrínseca entre estágio e supervisão direta;
5. Unidade teoria-prática;
6. Interdisciplinaridade;
7. Articulação entre universidade e sociedade;

8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;

9. Articulação entre ensino, pesquisa e extensão⁵⁴.

A garantia da qualidade e do direcionamento dos estágios, contando com a devida supervisão direta, é essencial na edificação do perfil do assistente social resultante da formação consoante com a proposta das *Diretrizes Gerais* (ABESS/CEDEPSS, 1997) formuladas no ano de 1996 pela categoria, perfil conceituado no documento adaptado pela CEESS em 1999⁵⁵.

A consonância do componente estágio com as diretrizes da profissão é fator determinante o qual favorece a internalização das competências e habilidades⁵⁶ desenvolvidas mediante processo de qualificação, contemplando conjuntamente as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da prática profissional⁵⁷.

Como discutido, a formação das competências profissionais distingue-se do que preceitua o modelo das competências hegemônico. Seu significado remete ao debate intelectual da categoria, em especial às produções pós-processo de amadurecimento teórico e ídeo-político nos anos 1990.

As publicações elaboradas nesse período produziram uma massa crítica, aprofundando conhecimentos referentes ao contexto sócio-histórico em nível mundial, nacional e local, ao trabalho como categoria central, à “questão social” e ao espaço sócio ocupacional materializado nas políticas sociais, às especificidades de

⁵⁴A PNE – para além dos pressupostos históricos da sua elaboração, da articulação com a perspectiva que direciona a formação e da concepção e dos princípios norteadores da realização do estágio, elementos mais gerais –, trata da caracterização dos estágios obrigatório e não obrigatório, das atribuições dos sujeitos e instâncias envolvidas na realização dessa atividade e das estratégias para sua operacionalização (idem).

⁵⁵ Cf. p. 57 dessa dissertação.

⁵⁶ As competências profissionais foram expostas no *Quadro 2: Competências Profissionais dos Assistentes Sociais - Artigo 4º da Lei Nº 8.662/93*, bem como no *QUADRO 4: Competências Profissionais dos Assistentes Sociais - Diretrizes Curriculares (MEC/SESu/CEESS, 1999)*, Cf. respectivamente pp. 52-53 e p. 58 dessa dissertação

⁵⁷ Apesar de as *Diretrizes Curriculares* de 1999 utilizarem o conceito de “capacitação”, o documento aponta para um processo de qualificação que visa à formação de profissionais críticos e especializados, diferentemente do sentido predominante nos cursos de capacitação voltados à “atualização” (ou adaptação) dos trabalhadores, como, por exemplo: o *Programa de Capacitação e Qualificação* (UFPE, 2006) ofertado aos servidores técnico-administrativos em educação. Disponível em: http://www.ufpe.br/progepe/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=115.

algumas áreas de atuação, à pesquisa (postura investigativa) e à dimensão interventiva enquanto elementos transversais e ao instrumental técnico-operativo utilizado.

O pensamento intelectual difundido procurou demarcar fundamentalmente que a prática profissional não pode prescindir da “*postura teórico-metodológica requisitada para o tratamento consequente da vida cotidiana*” (NETTO, 2005, p.74) ancorada na teoria social crítica marxiana e marxista⁵⁸.

Esse debate remete à questão da relação teoria-prática, onde persistem diversas dificuldades e lacunas na compreensão das mediações que perpassam nexos dialéticos que se estabelece entre elementos distintos que não se equalizam, mas são indissociáveis (ABEPSS, 2009), resultando a (re)afirmação de uma suposta “dicotomia”.

Considera-se, pois, que as *Diretrizes Curriculares* representam um salto de qualidade ao conceber o ensino em Serviço Social enquanto ensino “*teórico-prático*” (ABESS/CEDEPSS, 1997).

Do mesmo modo, sabe-se que há a tendência de se imprimir transversalidade ao ensino da prática na formação profissional, porém é preciso esmiuçar qualitativamente este aspecto para sabermos de que teoria e de que prática o Serviço Social está se servindo (SILVA, 2007).

Nesse intuito, no terceiro capítulo do presente trabalho, passa-se à exposição das reflexões construídas com base na leitura, sistematização e análise das informações extraídas do material pesquisado. Aborda-se a formação das competências e habilidades profissionais dos assistentes sociais, especificamente no estágio obrigatório, a partir de um estudo das experiências dos estudantes vinculados ao Curso de Graduação em Serviço Social da UFPE.

⁵⁸ No TCC *O ensino da prática na formação profissional em Serviço Social da UFPE*, ao discutir-se o ensino da prática na formação do assistente social, são tecidas algumas considerações sobre o tratamento da referida “*postura teórico-metodológica*” no percurso formativo. Com base na análise dos dados utilizados nesse trabalho, aponta-se que os conteúdos teórico-metodológicos da formação são ministrados de maneira fragmentada e incipiente. Cf. Silva (2007).

4 A Formação das Competências Profissionais no Estágio Obrigatório: um estudo a partir das experiências dos estagiários vinculados ao Curso de Graduação em Serviço Social da UFPE

O terceiro capítulo da presente dissertação é dedicado à exposição dos resultados da pesquisa documental, bem como das reflexões elaboradas no processo de análise do nosso objeto de estudo, qual seja: a formação das competências e habilidades profissionais no desenvolvimento do componente curricular estágio obrigatório.

Em um primeiro momento, procuramos apresentar as características gerais dos campos de estágio – organismos institucionais conveniados com a UFPE, os quais concedem vagas para estudantes estagiários –, onde são realizadas as experiências dos discentes vinculados ao Curso de Graduação em Serviço Social a Universidade.

Dentre as referidas características, privilegiamos discutir as listadas abaixo:

- a) Área de atuação;
- b) Tipologia das instituições;
- c) Natureza ou personalidade jurídica;
- d) Elementos da ação institucional;

Na abordagem desses tópicos, ressaltamos aspectos quantitativos e qualitativos. De outro lado, construímos uma organização e classificação dos dados, coletados mediante a leitura dos materiais utilizados como fonte de informações, tendo em vista por em relevo os traços mais comuns e significativos das instituições concedentes⁵⁹.

Ao discorrermos sobre as áreas de atuação, a tipologia das instituições e a natureza/personalidade jurídica, buscamos, além de apontar traços característicos, que implicam em exigências e demandas institucionais requeridas à profissão, repercutindo no exercício e na formação dos assistentes sociais, demarcar os principais campos de estágio – amostragem ou grupo de estudo –, considerando a

⁵⁹ Os elementos relativos à metodologia utilizadas no tratamento dos dados são expostos detalhadamente na *Introdução* da presente dissertação. Cf. pp. 06-13.

concentração de estagiários e a dinâmica de atualização desses campos nos semestres letivos de 2008.2, 2012.1 e 2012.2.

Passamos então ao debate dos elementos que distinguem a ação institucional, onde se inscreve o trabalho dos assistentes sociais: foco da atuação e população usuária.

Compreendemos que essa primeira aproximação à realidade dos estágios, por meio da apreensão das características gerais dos espaços institucionais, bem como da ação institucional, permite-nos reconhecer requisitos postos pelo mercado de trabalho, os quais repercutem na formação profissional pela via dos estágios.

Um último ponto discutido no primeiro subcapítulo consiste na inserção dos estudantes em estágio obrigatório (local, setor, programa etc.), juntamente com a configuração das equipes profissionais.

De posse dessa compreensão, adentramos, em um segundo momento, mais propriamente nas experiências dos estagiários de Serviço Social na realização da atividade formativa em que se consubstancia o estágio obrigatório, nos campos de estágio selecionados para compor o grupo de estudo.

Nesse sentido, refletimos acerca das seguintes mediações as quais perpassam as referidas experiências:

- a) Elementos da intervenção profissional nos campos de estágio;
- b) Elementos dos projetos de intervenção desenvolvidos pelos estagiários nos campos de estágio;
- c) Referências bibliográficas utilizadas pelos estagiários;
- d) Dificuldades na implementação dos projetos de intervenção.

O percurso que descrevemos no processo de análise, ao nos debruçarmos sobre tais mediações, permitiu que fossem apontadas as requisições prático-sociais e exigências de domínio de conhecimentos com que se deparam os discentes nos campos de estágio.

Outrossim, através da apreensão das propostas interventivas, materializadas nos projetos implementados pelos estudantes, conseguimos vislumbrar fatores que interferem nessa etapa do estágio obrigatório – referimo-nos à implementação dos projetos de intervenção –, a qual pensamos ser fundamental no processo de

internalização das competências e habilidades profissionais, ancoradas no direcionamento ético-político estrategicamente defendido pelo Serviço Social.

Destarte, na análise da formação das competências e habilidades do assistente social, tomamos enquanto referencial não somente as potencialidades definidas na Lei Nº 8.662/93, mas também o debate intelectual da categoria, entendendo que, nesse processo formativo, faz-se necessário que estejam contempladas as várias dimensões da prática profissional.

Por fim, a identificação das referências utilizadas pelos estudantes, juntamente com as dificuldades assinaladas por estes, aprofundam a percepção dos conhecimentos assimilados na atividade de estágio e revelam tensionamentos, donde o desafio de garantir a qualidade dos estágios, contando com a devida supervisão direta, acadêmica e de campo.

4.1 Reconhecimento geral das principais unidades campos de estágio onde se realizam os estágios obrigatórios

O reconhecimento das características gerais que marcam as principais unidades campos de estágio onde se realizam as experiências dos estudantes no desenvolvimento dos estágios obrigatórios permite identificar elementos referentes às requisições prático-sociais postas no cotidiano do trabalho dos assistentes sociais em seu espaço sócio ocupacional, bem como às condições objetivas em que se materializa o exercício da profissão.

Tal reconhecimento proporciona uma visão panorâmica do cenário saturado de mediações o qual encerra fatores determinantes da prática do Serviço Social, com implicações para a formação profissional. Assim sendo, a construção desse panorama consiste em uma primeira aproximação à problemática objeto de estudo da presente dissertação, pois requer pensar questões que interferem no processo formativo das competências e habilidades profissionais no âmbito dos organismos institucionais onde se concretizam as experiências dos estudantes estagiários.

A caracterização das unidades campos de estágio é feita a partir dos registros das vivências de 50 estudantes em Estágio Obrigatório I e II, vinculados ao Curso de Graduação em Serviço Social da UFPE nos semestres letivos de 2008.2, 2012.1 e 2012.2. Primeiramente, apresenta-se as áreas de atuação dos campos, destacando-se as que concentram maior número de discentes. Em um segundo momento, segue-se à exposição da natureza ou personalidade jurídica predominante de acordo com a concentração de estagiários. Por fim, é feito o reconhecimento das instituições/organizações onde se realizam as experiências nos estágios obrigatórios.

O delineamento desses aspectos orienta o recorte da “*amostragem*” (MINAYO et al., 1994; MINAYO apud MINAYO, 2010; DESLANDES apud MINAYO, 2010) utilizada nesse trabalho. Esses três elementos, quais sejam: as áreas de atuação com maior número de estudantes, a natureza jurídica mais incidente e as instituições com relevância na concessão de vagas demarcam qualitativamente, a despeito de algumas lacunas, a amostra dos campos de estágio com “*vinculação mais significativa para o problema a ser investigado*” (MINAYO et al., 1994, p. 43).

Para além dos traços qualitativos, leva-se em conta a representatividade dos campos analisados mediante a verificação da quantidade de estudantes por área de atuação, natureza jurídica e instituição concedente. Considera-se ainda a atualidade dos espaços institucionais, observando-se aqueles que mantiveram firmados os seus convênios com a Universidade, salvaguardando as vagas concedidas para realização de estágio obrigatório nos três semestres letivos estudados.

A *Tabela 1: Áreas de Atuação dos Estágios Obrigatórios (2008.2, 2012.1 e 2012.2)* traz a classificação e hierarquização das áreas de atuação com maior quantitativo de estudantes regularmente matriculados nos componentes curriculares “Estágio Supervisionado I” e “Estágio Supervisionado II” (UFPE/COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL, 2000)⁶⁰.

TABELA 1: Áreas de Atuação dos Estágios Obrigatórios – Dados Gerais (2008.2, 2012.1 e 2012.2)

ÁREA	Nº DE ESTAGIÁRIOS		
	2008.2	2012.1	2012.2
1. Saúde	27	12	13
2. Assistência Social	8	6	8
3. Sócio Jurídico*	2	12	6
4. Habitação	2	3	2
5. Saneamento	2	1	5
6. Educação	1	4	4
7. Questão Ambiental	1	1	-
8. Saúde Mental	3	-	1
9. Movimentos Sociais	2	-	-
10. Empresa	1	-	-
11. Direitos Humanos	-	3	4
12. Outros	1	2	2

⁶⁰ Classifica-se as áreas de atuação com concentração de mais de 01 estagiário, ou aquelas que mantiveram a concessão de vagas de estágio em dois dentre os três semestres letivos considerados. As áreas não enquadradas nos critérios pré-estabelecidos encontram-se agrupadas sob a denominação “outros”.

13. Não Identificados⁶¹

-

6

5

*Fonte de dados: em 2008.2, 37 compilações de documentos – planos de atividades, projetos de intervenção e relatórios técnico científicos –, sistematizando as experiências de 50 estagiários; em 2012.1 e 2012.2, 45 e 44 planos de atividades elaborados por 50 estudantes e supervisores de campo.

Observa-se que a Saúde e a Assistência Social, espaços tradicionais de absorção da categoria no mercado profissional de trabalho, concentram o maior número de estudantes estagiários, levando-se em conta os três períodos considerados nesse estudo: 2008.2, 2012.1 e 2012.2.

Em 2008.2, a Saúde detém o quantitativo de 27 do total de 50 estagiários, o que representa mais da metade dos mesmos (54%) e, nos períodos de 2012.1 e 2012.2, soma respectivamente 12 (24%) e 13 (26%) estagiários. Apesar da expressiva redução nos números dos semestres mais recentes, essa área continua sendo o principal espaço de atuação do Serviço Social e concessão de vagas para a atividade de estágio obrigatório.

A Assistência Social, por sua vez, conta com 8 (16%), 6 (12%) e 8 (16%) estudantes estagiários em 2008.2, 2012.1 e 2012.2. Trata-se da área que manteve, de forma mais constante, as vagas concedidas.

Habitação e Saneamento permanecem enquanto campos de estágio obrigatório nos três semestres, porém com pequenas oscilações no número vagas para discentes. A Habitação concentra 2 (4%), 3 (6%) e 2 (4%) estudantes nos respectivos períodos de 2008.2, 2012.1 e 2012.2, enquanto a área de Saneamento recebe 3 (4%), 1 (2%) e 5 (10%), no mesmo intervalo de tempo.

A Educação apresenta expansão significativa das vagas recentemente, passando de 1 (2%) em 2008.2 para 4 (8%) e 4 (8%) nos semestres letivos de 2012.1 e 2012.2. É uma das áreas com maior crescimento nos dias atuais.

As áreas assinaladas conformam o universo dos principais campos de atuação e formação dos futuros profissionais, donde selecionadas as experiências sobre as quais foram aprofundadas a leitura e análise dos demais aspectos abordados.

⁶¹ No levantamento efetuado para atualizar as informações sobre as unidades campos de estágio, não foi possível localizar parte dos planos de atividades. Desta feita, na classificação das experiências que se enquadram nessa situação, utilizamos a terminologia “Não Identificados”.

O Serviço Social Sócio Jurídico também apresenta grande crescimento do número de discentes em estágio obrigatório de 2008.2 para 2012.1 e 2012.2 – crescimento este de 2 (4%) para 12 (24%) e 6 (12%) respectivamente –, bem como conserva a oferta de vagas nos três semestres estudados, porém foi excluído da amostragem devido à indisponibilidade da totalidade dos documentos necessários para a pesquisa: planos de estágio, projetos de intervenção e relatórios técnico científicos, nos dossiês produzidos pelos estagiários.

As demais áreas listadas, são elas: Questão Ambiental, Saúde Mental, Movimentos Sociais, Empresa e Direitos Humanos, registram fechamento da oferta de vagas para estágio obrigatório em, pelo menos, um dos semestres analisados.

A identificação das principais áreas das unidades campos de estágio aponta para a importância de algumas questões tratadas no âmbito da formação profissional, nos demais componentes curriculares que integram o currículo dos cursos. Destaca-se a discussão acerca das mudanças na proteção social brasileira, especialmente nas políticas que compõe a Seguridade Social. Importa compreender as tendências de privatização e mercantilização da Saúde, mas também de expansão da Assistência Social a qual adquire estatuto de política estruturadora (MOTA, 2006; MOTA, 2008).

De modo mais geral, faz-se necessário o domínio do debate intelectual relativo às mudanças na configuração do Estado brasileiro e os impactos nas políticas sociais setoriais – de que são exemplo a Habitação, o Saneamento e a Educação, dentre outras – acarretados pela contrarreforma da aparelhagem estatal (BEHRING, 2008).

Os principais campos de estágio evidenciam ainda a interface com outras áreas do conhecimento e/ou profissões especializadas, traço que se atualiza permanentemente na dinâmica de construção das respostas às necessidades e demandas da sociedade, mediatizada pela ação das classes sociais, pela relação das mesmas com o Estado e pelo mercado de trabalho, impondo enquanto exigência conhecimentos que extrapolam os limites da produção científica do Serviço Social.

A Tabela 2: *Natureza Jurídica das Instituições Campos de Estágio - Dados Gerais (2008.2, 2012.1 e 2012.2)* mostra a distribuição dos estudantes estagiários

dentre os organismos institucionais públicos e privados nos diferentes semestres letivos pesquisados.

TABELA 2: Natureza Jurídica das Unidades Campos de Estágio - Dados Gerais (2008.2, 2012.1 e 2012.2)

NATUREZA JURÍDICA	Nº DE ESTAGIÁRIOS		
	2008.2	2012.1	2012.2
1. PÚBLICA	45	40	37
2. PRIVADA	5	10	13

*Fonte de dados: em 2008.2, 37 compilações de documentos – planos de atividades, projetos de intervenção e relatórios técnico-científicos –, sistematizando as experiências de 50 estagiários; em 2012.1 e 2012.2, 45 e 44 planos de atividades, elaborados por estudantes e supervisores de campo.

Conforme apontam os dados, há forte predomínio dos estágios obrigatórios realizados em instituições públicas em relação às privadas. A concentração de discentes estagiários nessas unidades é de 45, 40 e 37 – equivalente a 90%, 80% e 74% – nos respectivos semestres de 2008.2, 2012.1 e 2012.2.

Mesmo mantendo maior incidência em instituições públicas, é possível notar um crescimento relevante dos estágios obrigatórios em organizações de natureza privada. Esse aspecto remete às reflexões elaboradas sobre a redefinição dos limites da ação do poder público e da iniciativa privada, impactando a implementação das políticas sociais através da intervenção do Estado o qual cede espaço às organizações da sociedade civil e do chamado “terceiro setor” (MONTAÑO, 2008) no enfrentamento às múltiplas expressões da questão social. Outrossim, ganha relevo o debate voltado à reforma administrativa gerencial e à incorporação da lógica empresarial à esfera estatal⁶².

O último elemento a respeito do qual se discorre com base no universo dos dados gerais são os organismos institucionais concedentes de vagas para estudantes de Serviço Social em estágio obrigatório. Na *TABELA 3: Instituições Concedentes de Vagas para Estágio Obrigatório - Dados Gerais/Principais Áreas*

⁶² Cf. pp. 26-29 dessa dissertação.

(2008.2, 2012.1 e 2012.2), a seguir, estão classificadas as instituições/organizações em que se inserem os estagiários nas áreas de atuação em destaque.

TABELA 3: Instituições Concedentes de Vagas para Estágio Obrigatório - Dados Gerais/Principais Áreas (2008.2, 2012.1 e 2012.2)

ÁREA	INSTITUIÇÕES	Nº DE ESTAGIÁRIOS		
		2008.2	2012.1	2012.2
1. Saúde	HOSPITAL	24	8	11
	SECRETARIA	2	2	-
	FUNDAÇÃO	1	-	1
	AUTARQUIA	-	1	-
	ONG	-	1	1
2. Assistência Social	AUTARQUIA	5	3	1
	SECRETARIA	-	2	2
	CRAS/CREAS	2	-	2
	ONG	1	-	2
	ESCOLA	-	-	1
	FUNDAÇÃO	-	1	-
3. Habitação	EMPRESA	1	1	2
	ONG	1	1	-
	SECRETARIA	-	1	-
4. Saneamento	AUTARQUIA	1	1	2
	EMPRESA	-	-	2
	SECRETARIA	1	-	-
	ONG	-	-	1
5. Educação	SECRETARIA	1	3	1
	INSTITUTO	-	1	1
	ONG	-	-	1
	ESCOLA	-	-	1

*Fonte de dados: em 2008.2, 37 compilações de documentos – planos de atividades, projetos de intervenção e relatórios técnico-científicos –, sistematizando as experiências de 50 estagiários; em 2012.1 e 2012.2, 45 e 44 planos de atividades, elaborados por estudantes e supervisores de campo.

Na área da Saúde, constata-se o predomínio das instituições hospitalares como instituições com maior concentração de estudantes estagiários. Os hospitais reúnem 24 em um universo de 50 estudantes em estágio obrigatório no semestre de 2008.2, bem como 8 discentes em 2012.1 e 11 em 2012.2, o que equivale a respectivos 48%, 16% e 22%.

As experiências em secretarias possuem grande expressividade no tocante ao número de estagiários, mantendo a oferta de vagas – nos três períodos em foco – na Saúde e Educação. Na primeira área, tais experiências detêm 2 (4%), 2 (4%) e 1 (2%) dos estudantes, enquanto, na segunda, 1 (2%), 3 (6%) e 1 (2%).

Os estágios obrigatórios realizados em autarquias despontam nas áreas da Assistência Social e do Saneamento. A Assistência Social conta com 5 (10%), 3 (6%) e 1 (2%) do total de experiências em 2008.2, 2012.1 e 2012.2 respectivamente. O Saneamento, com 1 (2%), 3 (6%) e 1 (2%) das mesmas.

Por fim, confere-se a existência de vagas em empresas na área da Habitação, reunindo 1 (2%), 2 (4%) e 1 (2%) dos estudantes em estágio obrigatório em 2008.2, 2012.1 e 2012.2.

Verifica-se a presença de ONGs, fundações, escolas, institutos e CRAS/CREAS nas demais áreas de atuação dos assistentes sociais, contudo a oferta de vagas nessas instituições/organizações não se faz presente em todos os semestres letivos.

O crescimento gradativo da distribuição dos estagiários em uma maior diversidade de instituições denota a emergência de um conjunto de demandas postas tendencialmente pelas classes no trato de questões afetas à dinâmica da reprodução social na atualidade (ABESS/CEDEPSS, 1995).

Por outro lado, o conjunto dos organismos institucionais destacados assinala para a requisição de competências e habilidades que vão desde a elaboração até a execução e avaliação de políticas sociais públicas, programas e projetos institucionais, bem como ações interventivas junto às populações usuárias.

Significa requerer da formação em Serviço Social o fomento a uma postura investigativa em face da realidade social e das condições objetivas de trabalho que permita a produção de (novos) subsídios para as ações profissionais, mas também conteúdos que abarquem o ensino da prática, eixo transversal do processo

formativo, na totalidade das suas dimensões constitutivas: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

A *Tabela 4: Características Gerais das Unidades Campos de Estágio - Amostragem*, contém recorte das experiências de estágio mais relevantes⁶³, sintetizando os aspectos expostos até então: áreas de atuação, natureza jurídica e instituições/organizações concedentes de vagas para estágio obrigatório.

TABELA 4: Características Gerais das Unidades Campos de Estágio - Amostragem

ÁREA	NATUREZA JURÍDICA	INSTITUIÇÃO	Nº DE ESTAGIÁRIOS
SAÚDE	PÚBLICA	HOSPITAL	09
	PÚBLICA	SECRETARIA	01
ASSISTÊNCIA SOCIAL	PÚBLICA	AUTARQUIA	03
HABITAÇÃO	PÚBLICA	EMPRESA	01
SANEAMENTO	PÚBLICA	AUTARQUIA	01
EDUCAÇÃO	PÚBLICA	SECRETARIA	01

* Fonte de dados: 10 compilações de documentos – planos de estágio, projetos de intervenção e relatórios técnico-científicos –, os quais registram e sistematizam as experiências de 16 estagiários.

As experiências postas em relevo, referentes aos principais campos de estágio em 2008.2, reproduzem a realidade dos estágios obrigatórios no Curso de Graduação em Serviço Social da UFPE, a despeito de algumas lacunas: primeiramente não ter contemplado o Serviço Social Sócio Jurídico o qual se destaca dentre as áreas de atuação atuais, em segundo lugar, uma menor diversidade dos organismos institucionais onde se inserem os estagiários.

Dirigindo a reflexão para tais experiências, é feita uma segunda aproximação ao objeto discutido na dissertação, aprofundando-se o reconhecimento das unidades campos de estágio no que tange à ação institucional, à população usuária e às equipes profissionais. O *Quadro 6: Ação Institucional e População Usuária nas Unidades Campos de Estágio - Amostragem* explicita os dois primeiros aspectos.

⁶³ Como afirmado anteriormente, o recorte da amostragem dessa pesquisa considera não apenas aspectos qualitativos, expressividade e atualidade dos dados disponíveis, mas também a disponibilidade dos materiais produzidos pelos estudantes, especificamente os planos de atividades, projetos de intervenção e relatórios técnico-científico, reunidos nos dossiês que contêm a sistematização das experiências dos estágios obrigatórios no período de 2008.2, entregues às supervisoras acadêmicas quando da realização do componente *Estágio Supervisionado II*.

QUADRO 7: Ação Institucional e População Usuária nas Unidades Campos de Estágio - Amostragem

ÁREAS/ INSTITUIÇÃO	ELEMENTOS DA AÇÃO INSTITUCIONAL	
	AÇÃO INSTITUCIONAL	POPULAÇÃO USUÁRIA
1. SAÚDE		
HOSPITAL	- Tratamento e promoção da saúde em múltiplas especialidades; formação de recursos humanos	- População em geral
SECRETARIA	- Elaboração e implementação de políticas, programas e projetos visando a prevenção e a promoção da saúde; articulação e planejamento das ações desenvolvidas na rede	- População em geral
2. ASSISTÊNCIA SOCIAL		
AUTARQUIA	- Oferecimento de serviços e execução de ações direcionados ao resgate dos direitos e acesso às políticas sociais	- População em vulnerabilidade, risco e situação de rua
3. HABITAÇÃO		
EMPRESA	- Implementação de estudos, projetos e serviços públicos de urbanização	- População comunitária e em geral
4. SANEAMENTO		
AUTARQUIA	- Oferecimento de serviços de manutenção da qualidade e universalização do sistema de saneamento básico integrado, mobilização e co-responsabilização dos usuários	- População comunitária e em geral
5. EDUCAÇÃO		
SECRETARIA	- Elaboração e implementação de políticas de educação infantil, ensino fundamental e ensino profissionalizante; garantia da infraestrutura e funcionamento adequados nas escolas; investimento em tecnologia; e formação continuada de professores e gestores	- Profissionais da área e população em geral

* Fonte de dados: 10 compilações de documentos – planos de estágio, projetos de intervenção e relatórios técnico-científicos –, os quais registram e sistematizam as experiências de 16 estagiários.

Percebe-se a consonância entre as exigências e demandas fruto das configurações da ação institucional nos campos de estágio, em resposta às necessidades sociais dos usuários atendidos, e as competências da categoria – definidas tanto na Lei Nº 8.662/93 a qual regulamenta a profissão, quanto nas *Diretrizes Curriculares* (MEC/SESu/CEESS, 1999)⁶⁴ –, havendo, porém, predomínio das ações consubstanciadas em atividades de execução em detrimento às atividades ligadas à elaboração.

As ações de tratamento e promoção da saúde, implementação de políticas, programas, projetos e estudos e o oferecimento de serviços à população em geral, com alguns casos de usuários com maior especificidade, nas diversas áreas, ratificam esse predomínio, embora verifique-se a presença de ações de elaboração e planejamento.

Diante dessa constatação, é possível inferir a possibilidade de que haja dominância do perfil profissional com ênfase na dimensão técnico-operativa nas requisições postas ao Serviço Social pelo mercado de trabalho.

Por fim, a *TABELA 3: Equipes Profissionais nas Unidades Campos de Estágio – Amostragem* traz a distribuição dos estagiários nas equipes profissionais das instituições concedentes de vagas das principais áreas de atuação.

TABELA 5: Equipes Profissionais nas Unidades Campos de Estágio - Amostragem

ÁREAS	INSTITUIÇÕES	EQUIPE PROFISSIONAL	Nº DE ESTAGIÁRIOS
SAÚDE	HOSPITAL	EQUIPE SETORIAL DE SERVIÇO SOCIAL	9
	SECRETARIA	PROFISSIONAL ASSISTENTE SOCIAL	1
ASSISTÊNCIA SOCIAL HABITAÇÃO	AUTARQUIA	EQUIPE SETORIAL INTERDISCIPLINAR	3
	EMPRESA	EQUIPE SETORIAL INTERDISCIPLINAR	1
SANEAMENTO	AUTARQUIA	PROFISSIONAL ASSISTENTE SOCIAL	1
EDUCAÇÃO	SECRETARIA	EQUIPE SETORIAL INTERDISCIPLINAR	1

* Fonte de dados: 10 compilações de documentos – planos de estágio, projetos de intervenção e relatórios técnico-científicos –, os quais registram e sistematizam as experiências de 16 estagiários.

⁶⁴ Expostas no *QUADRO 2: Competências Profissionais dos Assistentes Sociais - Artigo 4º da Lei Nº 8.662/93*. Cf. pp. 52-53 dessa dissertação.

Ao se fazer a leitura dos dados sobre a distribuição dos estudantes em estágio obrigatório nas diferentes configurações das equipes de trabalho, observa-se que 9 de um total de 16 discentes, o equivalente a 56,25%, estão inseridos em equipe setorial de Serviço Social em instituições hospitalares.

Um quantitativo de 5 discentes, ou seja, um percentual de 31,25%, desenvolve suas experiências em equipes multidisciplinares nas autarquias, empresa e secretaria das seguintes áreas de atuação: Assistência Social, Habitação e Educação.

Um menor número de estagiários realiza o estágio obrigatório junto a profissionais assistentes sociais, responsáveis pela intervenção profissional no âmbito institucional. Verifica-se apenas 2 estudantes, o que é igual a 12,5%, inscritos em Secretaria na área da Saúde e autarquia na área do Saneamento.

O desenvolvimento dos estágios nas equipes setoriais de Serviço Social em instituições onde o assistente social atua em contato com outras especialidades profissionais, em equipes multidisciplinares, bem como lidando com temáticas objetos de trabalho interdisciplinares, sinaliza para possíveis requisições postas nos espaços ocupacionais consoantes com o que preconiza o modelo das competências hegemônico. Essas requisições reclamam por profissionais com capacidade de mobilização de diversos conhecimentos científicos e técnicos, inclusive, conhecimento produzidos por outras áreas e profissões, caracterizando a exigência de um perfil polivalente.

Como já visto, a polivalência enquanto aspecto do perfil do profissional competente responde ao mercado de trabalho flexibilizado na medida em que contribui para a economia no emprego da força de trabalho, o aprofundamento da subsunção aos interesses hegemônicos na sociedade através de uma maior dedicação das potencialidades do trabalhador nos espaços de trabalho e a adaptação à realidade de perda de direitos, precarização e desemprego.

A aproximação à realidade das unidades campos de estágio permite reconhecer requisitos prático-sociais postos os quais repercutem na formação profissional pela via dos estágios obrigatórios. Prossegue-se então ao tratamento dos elementos distinguem a atuação do Serviço Social nos organismos institucionais.

4.2 Experiências no estágio obrigatório: inserção dos estudantes nas instituições e a intervenção do Serviço Social nos campos de estágio

Após o reconhecimento dos aspectos que caracterizam as unidades campos de estágio – áreas de atuação, natureza jurídica, instituições, ação institucional, população usuária e equipe profissional –, interessa pesquisar mais especificamente a inserção dos estudantes em estágio obrigatório junto à intervenção do Serviço Social nos diferentes organismos institucionais que conformam a amostragem do estudo presente estudo. Assim sendo, fez-se um levantamento dos setores e/ou programas onde se inserem os estagiários, dos usuários da atuação dos assistentes sociais e de traços marcantes da atuação profissional em cada campo, são eles: o foco da intervenção, os objetivos pretendidos, as principais ações desenvolvidas e os conhecimentos específicos requeridos na construção das práticas interventivas.

O intuito do levantamento reside em conhecer elementos característicos do exercício da profissão no recorte dos principais campos de estágio, relacionando-os com o desenvolvimento das competências e habilidades da categoria.

O *Quadro 7: Serviço Social Institucional e Usuários da Ação Profissional nas Unidades Campos de Estágio – Amostragem*, a seguir, possibilita uma aproximação à inserção dos estudantes em suas experiências como estagiários, explicitando o setor e/ou programa em que realizam as atividades junto aos assistentes sociais e ainda os usuários atendidos pela atuação profissional nas instituições.

QUADRO 7: Serviço Social Institucional e Usuários da Ação Profissional nas Unidades Campos de Estágio - Amostragem

ÁREAS/ INSTITUIÇÕES	SERVIÇO SOCIAL INSTITUCIONAL	USUÁRIOS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL
SAÚDE		
HOSPITAL	Serviço Social do setor de oncologia pediátrica	Crianças e adolescentes com câncer e familiares
	Serviço Social do setor de emergência geral e cardiológica	População em geral
	Serviço Social do setor Pediátrico/Programa de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência	Crianças e adolescentes pacientes, vítimas de violência, e familiares
	Serviço Social do setor de órtese e prótese/Programa de atenção à	Pessoas com deficiência

	pessoa com deficiência	
SECRETARIA	Coordenação voltada à questão do tabagismo e outros fatores de risco de câncer	População em geral
ASSISÊNCIA SOCIAL		
AUTARQUIA	Equipamento de atração diurno/unidade de atendimento psicossocial	Crianças e adolescentes do em situação de rua, usuários de drogas, e familiares
	Serviço de educação social de rua do final de semana	Crianças, adolescentes, adultos e idosos em situação de rua
HABITAÇÃO		
EMPRESA	Diretoria de obras/Programa de requalificação urbanística e inclusão social comunitária	População comunitária
SANEAMENTO		
AUTARQUIA	Escritório local de obras/Programa de educação sanitária e ambiental	População comunitária
EDUCAÇÃO		
SECRETARIA	Unidade de atendimento psicossocial	Crianças e adolescentes da rede pública de educação básica, vítimas de violência, e familiares

* Fonte de dados: 10 compilações de documentos – planos de estágio, projetos de intervenção e relatórios técnico-científicos –, os quais registram e sistematizam as experiências de 16 estagiários.

Observa-se que os estudantes em estágio obrigatório nos hospitais estão lotados em setores voltados ao atendimento em diferentes especializações médicas: Oncologia Pediátrica, Emergência Geral, Emergência Cardiológica, Pediatria e Órtese e Prótese, em alguns casos, participando da implementação de programas em resposta a necessidades e demandas focalizadas. Os usuários do Serviço Social nas instituições hospitalares pesquisadas são predominantemente crianças e adolescentes – com câncer e vítimas de violência – e seus familiares, havendo ainda pessoas com deficiência e a população em geral.

Na secretaria de Saúde, a inscrição dos discentes dá-se em uma coordenação que trata da questão do tabagismo e outros fatores de risco de câncer, tendo enquanto usuários a população em geral.

Os estagiários na autarquia da área de Assistência Social inscrevem-se em equipamentos e serviços de atendimento preferencial a crianças e adolescentes, mas também a adultos e idosos, em situação de rua, usuários ou não de álcool e outras drogas, além dos familiares dos mesmos.

As experiências na empresa na área de Habitação e na autarquia de Saneamento realizam-se em setores voltados a obras, com intervenção profissional na implementação de programas relacionados respectivamente à questão da requalificação urbanística e inclusão social comunitária, bem como à educação sanitária e ambiental, ambas as instituições atendendo à população em âmbito comunitário.

Por fim, a experiência de estágio obrigatório na secretaria de Educação realiza-se em uma unidade de atendimento psicossocial cujos usuários constituem-se de crianças e adolescentes oriundos da rede pública de educação básica – ensino fundamental e médio –, vítimas de violência e seus familiares.

Na realização dos componentes curriculares *Estágio Supervisionado I e II* (UFPE/COORD. DE SERVIÇO SOCIAL, 2002), após conhecerem as instituições/organizações onde realizarão suas atividades, cabe aos estagiários compreenderem a intervenção do Serviço Social institucional nas unidades campos de estágio, momento este que se processa sob orientação dos supervisores acadêmicos e acompanhamento dos supervisores de campo.

Aqui, importa considerar que, segundo a proposta pedagógica contida nas diretrizes curriculares da categoria, o caráter interventivo da profissão supõe formação crítico-analítica que possibilite a reconstrução de seus objetos de ação nas particularidades sócio institucionais, visando a elaboração de estratégias qualificadas e em consonância com as proposições ético-políticas do projeto profissional (ABESS/CEDEPS apud ABESS, 1997). Para alcançar esse propósito, as experiências de estágio precisam estar articuladas com o aprendizado adquirido em sala de aula⁶⁵.

⁶⁵ Supõe conceber que o ensino da prática se consubstancia em um elemento transversal do percurso formativo, não devendo limitar-se ao estágio, tampouco ao ensino do instrumental técnico-operativo utilizado no cotidiano profissional. Como eixo basilar da formação, o ensino da prática deve atravessar inteiramente o currículo, viabilizando a incorporação dos conhecimentos específicos de cada área/instituição de atuação, dos conteúdos relativos à compreensão do significado sócio histórico da profissão e da realidade social brasileira e da perspectiva teórica que apreende a prática enquanto “*campo de articulações entre a totalidade, a particularidade e a singularidade*” (UFPE/COORD. DE SERVIÇO SOCIAL apud SILVA, 2007, p. 49). Em TCC elaborado para conclusão da graduação, verificou-se, a despeito de algumas lacunas e obstáculos, a transversalidade do ensino da prática no Curso de Graduação em Serviço Social da UFPE. Cf. Silva, 2007, pp. 46-55.

Para além da referida articulação com o currículo em sua completude, destaca-se a relevância da supervisão acadêmica nos componentes *Seminário Temático I e II* (UFPE/COORD. DE SERVIÇO SOCIAL, 2002) a qual proporciona espaço oportuno para “a discussão das práticas desenvolvidas nos diversos campos de estágio [...] e a análise das propostas de atuação” (Idem, p. 54) formuladas pelos estudantes.

Destarte, a identificação do Serviço Social institucional e dos usuários da ação profissional – ainda de acordo com os dados do *Quadro 7* – dá indicações das requisições prático-sociais e exigências de conhecimentos, sendo o domínio de conteúdos interdisciplinares e/ou intersetoriais um dos desafios atuais.

Depreende-se a interdisciplinaridade das práticas profissionais e dos conhecimentos requeridos nos campos hospitalares ao observar-se as diversas especialidades médicas dos setores/programas onde se inserem os estagiários. Igualmente, ocorre com o equipamento e serviço na autarquia da área de Assistência Social e com a unidade de atendimento psicossocial da Educação onde as intervenções são implementadas junto a profissionais da Psicologia, Pedagogia etc. em equipes setoriais interdisciplinares (tal qual aponta-se anteriormente no item 3.1 da presente dissertação).

Por sua vez, a intersetorialidade, resultante da interface entre as políticas sociais – voltadas para questões como a saúde, a assistência social, a habitação, o saneamento, a educação etc. –, está presente em todos os setores/programas de inserção dos discentes estagiários.

No *Quadro 8: Elementos da Intervenção Profissional nas Unidades Campos de Estágio – Amostragem*, destrincha-se alguns aspectos constitutivos da prática dos assistentes sociais por áreas de atuação e instituição campo de estágio, apresentando-se o foco das intervenções profissionais, os objetivos, as principais ações desenvolvidas e os conhecimentos específicos requisitados.

Tais aspectos trazem novos aportes para se pensar as requisições prático-sociais e exigências de domínio de conhecimentos postas atualmente aos estudantes em estágio obrigatório, mediação central para refletir acerca da formação das competências e habilidades profissionais dos assistentes sociais.

QUADRO 8: Elementos da Intervenção Profissional nas Unidades Campos de Estágio - Amostragem

ELEMENTOS DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NOS CAMPOS DE ESTÁGIO				
ÁREAS/ INSTITUIÇÕES	FOCO DA INTERVENÇÃO	OBJETIVOS	PRINCIPAIS AÇÕES DESENVOLVIDAS	CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
SAÚDE				
HOSPITAL	<ul style="list-style-type: none"> - Intermediação na relação usuários-instituição - Atendimento a demandas espontâneas e imediatas - Implementação de programas e ações - Articulação com a rede de atendimento em diversas áreas - Formação de recursos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar os usuários - Socializar informações - Realizar atendimento individual ou em grupo - Realizar encaminhamentos - Contribuir para a efetivação dos direitos e o acesso às políticas sociais - Estabelecer articulações com a rede de serviços - Participar de espaços de discussão e controle social - Desenvolver a supervisão de estágio 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em planejamento institucional - Orientação dos usuários e socialização de informações quanto a direitos, políticas, serviços e funcionamento institucional - Atendimento individual e/ou em grupo - Encaminhamentos - Realização de estudo socioeconômico e levantamento/sistematização de dados - Realização de entrevista social, visitas (institucional e domiciliar), elaboração de relatórios e pareceres - Articulação com a rede de atendimento de Saúde e Assistência Social - Participação em eventos/atividades de formação e capacitação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - Política de Saúde/SUS - Conhecimentos interdisciplinares (especialidades médicas) - Política de Assistência Social - Direitos da criança e do adolescente - Direitos da pessoa com deficiência - Conhecimentos técnicos (planejamento e instrumental) - Diretrizes Curriculares e PNE do Serviço Social
SECRETARIA	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração e implementação de programas, projetos e ações 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para a efetivação dos direitos e das políticas sociais 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração e implementação de programas, projetos e ações - Estruturação da rede de serviços - Promoção da capacitação de profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Política de Saúde/SUS - Política de controle do tabagismo e outros fatores de risco de câncer
ASSISTÊNCIA SOCIAL				
AUTARQUIA	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento profissional dos usuários - Atendimento a demandas espontâneas e imediatas 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para a efetivação dos direitos e o acesso às políticas sociais - Implementar programas e ações - Realizar encaminhamentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento individual e/ou em grupo - Encaminhamentos - Realização de visitas (institucional e domiciliar), elaboração de relatórios e pareceres - Articulação com a rede de Assistência Social - Realização levantamento/sistematização de dados 	<ul style="list-style-type: none"> - Lei Orgânica da Assistência Social/SUAS - Direitos da criança e do adolescente - Estatuto do Idoso - Conhecimentos técnicos (instrumental) - Conhecimentos sobre Família, Gênero, Álcool e outras Drogas etc.

ÁREAS/ INSTITUIÇÕES	FOCO DA INTERVENÇÃO	OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO	PRINCIPAIS AÇÕES DESEMPOLVIDAS	CONHECIMENTOS TRANSVERSAIS
HABITAÇÃO				
EMPRESA	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de ações sócio-educativas - Desenvolvimento comunitário 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para a sustentabilidade dos empreendimentos - Promover a educação sanitária e ambiental - Viabilizar alternativas de geração de trabalho/renda - Contribuir para mobilização e participação comunitária 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de plano de trabalho (metodologias interventivas) - Execução de ações sócio-educativas - Realização de visitas (institucional e domiciliar), elaboração de relatórios e pareceres 	<ul style="list-style-type: none"> - Questão ambiental e sustentabilidade - Conhecimento da realidade local (comunidade) - Conhecimentos técnicos (instrumental)
SANEAMENTO				
AUTARQUIA	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de ações sócio-educativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a educação sanitária e ambiental - Contribuir para mobilização e participação comunitária 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução de ações sócio-educativas, de mobilização comunitária e de arte-educação/sensibilização - Articulação intersetorial e comunitária - Realização de estudos/pesquisas para construção de diagnóstico - Promoção da formação/capacitação de agentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Questão ambiental e sustentabilidade - Conhecimento da realidade local (comunidade) - Conhecimentos técnicos (instrumental) - Diagnóstico socioeconômico sanitário e ambiental
EDUCAÇÃO				
SECRETARIA	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação dos usuários e socialização de informações 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar os usuários - Socializar informações - Intervir na prevenção e no enfrentamento à situações de violência contra criança e adolescente 	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento psicossocial individual e/ou em grupo - Implementação de programas, projetos e ações - Articulação com a rede pública de Educação 	<ul style="list-style-type: none"> - Direitos da criança e do adolescente - Conhecimentos interdisciplinares, (Psicologia, Pedagogia etc.) - Conhecimentos sobre Violência contra criança e adolescente

* Fonte de dados: 10 compilações de documentos – planos de estágio, projetos de intervenção e relatórios técnico-científicos –, os quais registram e sistematizam as experiências de 16 estagiários.

Na interpretação das informações contidas no *Quadro 8*, compreende-se que o foco das intervenções é direcionado pelos objetivos profissionais e materializado nas ações desenvolvidas, as quais requerem determinados conhecimentos específicos para sua execução.

Nesse sentido, uma visão panorâmica dos elementos destacados permite constatar que os pontos em que estão focadas as atuações dos assistentes sociais – enquanto responsáveis pelo setor/programa, nas equipes setoriais ou equipes multiprofissionais – concentram-se na implementação de programas, projetos e ações institucionais e no atendimento a necessidades e demandas imediatas (demanda espontânea) da população usuária, evidenciando uma possível predominância da dimensão técnico-operativa do exercício do Serviço Social.

Verifica-se ainda a presença de tópicos referentes a atividades socioeducativas junto aos usuários atendidos, o que demonstra a valorização do caráter pedagógico da prática da profissão.

De acordo com Abreu (2002), a função político-educativa ou “*pedagógica*” da prática profissional do assistente social é demarcada a partir da inserção em processos de organização da cultura, constitutivos das relações de hegemonia⁶⁶. Os aportes da autora esclarecem que a função pedagógica determina-se pelos vínculos que a profissão estabelece com as classes sociais antagônicas e se materializa nos efeitos da ação profissional no modo de pensar e agir dos sujeitos envolvidos. Mediatizada pelas relações entre Estado e sociedade civil no enfrentamento das expressões da “questão social”, tal função integra-se ora às estratégias de racionalização da produção e de reprodução das relações sociais vigentes na sociedade, ora aos processos de luta e resistência das classes subalternas.

O predomínio da dimensão operativa e a valorização da função pedagógica são características que marcam o foco das intervenções profissionais na maioria dos campos de estágio, incluindo: instituições hospitalares, autarquias nas áreas de Assistência Social e Saneamento, empresa da área de Habitação e Secretaria de Educação.

⁶⁶ Segundo Gramsci (apud ABREU, 2002), hegemonia consiste em direção intelectual e moral e domínio político exercido por uma classe em determinadas condições históricas.

Diferentemente, a intervenção construída na Secretaria da área de Saúde, ao focar a atuação profissional tanto na elaboração quanto na implementação, enfatiza, para além do teor operacional, o cariz propositivo o qual constitui a prática dos assistentes sociais.

A prática nesse campo de estágio demonstra ter referência no perfil profissional que *“requer capacitação para elaborar, gerir e decidir a respeito de políticas sociais e programas institucionais, o que pressupõe instrumentos para conhecimento da realidade política e social”* (PAIVA apud CFESS, 2006, p. 15), perfil este definido na Lei Nº 8662/93 e no Código de Ética Profissional do Assistente Social de 1993. Trata-se de uma concepção que considera como competência da categoria – além da capacidade executiva do assistente social – a pesquisa das situações concretas com que lidam os profissionais no cotidiano do seu trabalho.

Os objetivos pretendidos e as ações desenvolvidas, por seu turno, corroboram com a tendência predominante apontada no que diz respeito aos focos interventivos do Serviço Social nas instituições concedentes de vagas para estudantes estagiários, no entanto, nas instituições hospitalares e na Secretaria de Saúde, como também na autarquia da área de Assistência Social, aparecem tópicos indicando possível consonância com a direção social norteadora do projeto ético-político, visto que relacionam a prática com o horizonte que almeja contribuir com a efetivação dos direitos sociais, concretizados através das respostas profissionais em face das necessidades dos usuários e demandas institucionais, bem como mediante a garantia e viabilização do acesso às políticas públicas.

É mister ressaltar a preocupação com a apreensão da realidade socioeconômica e das necessidades sociais e demandas dos usuários – dimensão investigativa⁶⁷ – através de estudos socioeconômicos e levantamento/sistematização de informações acerca destes nas instituições hospitalares.

⁶⁷ *“Dimensão investigativa: há de se pensar em se formar profissionais para pesquisar, analisar conjunturas e contextos socio-históricos e institucionais, mas também buscar informações sobre os objetos e usuários dos serviços e saber transmitir as informações adequadas de maneira acessível”* (GUERRA, 2000, p. 159).

Outro aspecto interessante da intervenção profissional nos hospitais reside na preocupação com a formação de recursos humanos a qual se desdobra na supervisão de estágio enquanto objetivo e em ações de participação em atividades e eventos de capacitação. Deve-se indagar se esse dado expressa a perspectiva da categoria, que reconhece a importância do estágio como componente do processo formativo, ou se entende-se a realização dessa atividade em conformidade com as exigências postas pelo mercado de trabalho na atualidade.

Nas demais instituições, os objetivos e as ações profissionais estão voltados para questões específicas de cada área de atuação e para a mobilização/participação da população usuária, sendo necessário compreender, de forma mais aprofundada, se essa participação se consubstancia uma estratégia de intervenção crítica e consciente dos usuários nas respectivas políticas – de Habitação, Saneamento e Educação –, ou se constitui-se em um mecanismo de controle e busca de legitimidade (consentimento e adesão) dos mesmos⁶⁸.

Em geral, pode-se afirmar que os apontamentos elaborados ao se refletir sobre os objetivos e as principais ações desenvolvidas nos campos de estágio trazem à tona indagações relativas a que interesses sociais são fortalecidos a partir das intervenções profissionais.

Por fim, os conhecimentos específicos requisitados para a elaboração e implementação das intervenções dos assistentes sociais nas instituições por área pesquisadas remetem-se a: políticas setoriais, conteúdos interdisciplinares, temáticas transversais relativas às expressões da questão social, realidade local e instrumental técnico-operativo.

Ademais, entende-se que a construção de intervenções qualificadas pressupõe o domínio dos conteúdos previstos na totalidade do processo formativo do Serviço Social, organizados didaticamente – segundo as diretrizes curriculares da categoria – em três “*Núcleos de Fundamentação*”⁶⁹.

⁶⁸ A metodologia e o instrumental de pesquisa utilizado para elaboração da presente dissertação não permitiram balizar de modo profícuo elementos da intervenção profissional. Para tanto, acredita-se que seria preciso realizar visitas aos locais de trabalho, entrevistas junto aos supervisores de campo, dentre outros instrumentos que permitissem a observação direta da intervenção do assistente social em cada instituição.

⁶⁹ Cf. p. 55 da presente dissertação.

4.3 A implementação das propostas interventivas dos estagiários e o desenvolvimento das competências e habilidades nos estágios obrigatórios

No presente capítulo, procurou-se reconhecer as características das principais unidades campos de estágio em que se realizam os estágios obrigatórios – delimitando a amostragem a partir de um recorte das experiências mais significativas, segundo critérios de representatividade e atualidade dos dados –, visando à identificação de elementos referentes às requisições prático-sociais postas ao Serviço Social e às condições objetivas que perfazem o cotidiano do trabalho dos assistentes sociais.

Dando continuidade ao movimento de aproximações sucessivas através do qual é possível reconstruir o objeto de estudo, tendo sido identificados alguns fatores determinantes da prática do Serviço Social, com implicações para a formação profissional, aprofunda-se a investigação sobre a inserção dos estagiários junto ao Serviço Social institucional nos diferentes campos de estágio. Aqui, o intuito foi apreender aspectos marcantes do exercício profissional enquanto requisitos para a formação das competências e habilidades na perspectiva das diretrizes curriculares da categoria.

Foram esmiuçados alguns tópicos constitutivos das intervenções dos assistentes sociais nas instituições pesquisadas, o que trouxe novos aportes para refletir acerca de como as experiências dos discentes em estágio obrigatório vêm contribuindo no processo de desenvolvimento das competências e habilidades profissionais.

Assim sendo, no *Quadro 9: Elementos das Propostas de Intervenção Desenvolvidas pelos Estagiários nas Unidades Campos de Estágio - Amostragem*, passa-se à exposição de alguns dos componentes das propostas interventivas elaboradas pelo conjunto dos estagiários em cada instituição por área, quais sejam: o foco dos projetos, os objetivos, as ações propostas e os impactos/resultados obtidos⁷⁰.

⁷⁰ Na sistematização e organização dos dados expostos no *Quadro 9*, procurou-se agrupar as propostas dos estudantes por foco dos projetos de intervenção.

QUADRO 9: Elementos das Propostas de Intervenção Desenvolvidas pelos Estagiários nas Unidades Campos de Estágio - Amostragem

ELEMENTOS DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DESENVOLVIDOS PELOS ESTAGIÁRIOS NOS CAMPOS DE ESTÁGIO				
ÁREAS/ INSTITUIÇÕES	FOCO DOS PROJETOS	OBJETIVOS	AÇÕES PROPOSTAS	IMPACTOS/RESULTADOS
SAÚDE				
HOSPITAL	- Implementação de sala de espera	- Criar um espaço de orientação dos usuários e socialização de informações/vivências - Possibilitar maior conhecimento da realidade dos usuários e suas dificuldades no acesso a programas e serviços	- Construção do projeto e planejamento das ações - Apresentação do projeto à equipe institucional - Confecção de materiais informativos: folder, álbum seriado - Execução: encontro com os usuários, trabalho sócio-educativo, orientação, dinâmicas de grupo - Sistematização dos resultados e elaboração de relatórios - Avaliação: aplicação de questionário	- Fortalecimento das ações (institucional/profissional) na perspectiva da garantia dos direitos sociais - Informações socializadas junto aos usuários - Identificação e maior conhecimento das demandas de trabalho e necessidades sociais dos usuários
	- Intervenção sócio-educativa junto aos usuários	- Viabilizar a garantia dos direitos sociais e o acesso a programas e serviços - Incentivar a participação e o controle social da qualidade dos serviços	- Construção do projeto e planejamento das ações (junto ao supervisor) - Confecção de materiais informativos: folder - Execução: abordagem dos usuários	- Informações socializadas junto aos usuários - Mudança comportamental dos usuários - Avanços na relação dos usuários com a equipe profissional
	- Intervenção sócio-educativa junto aos funcionários da instituição	- Contribuir para a compreensão da atuação do Serviço Social - Contribuir para a implantação do acolhimento com classificação de risco	- Elaboração de questionário para abordagem junto aos funcionários - Execução: aplicação do questionário, capacitação dos funcionários, divulgação de informações, participação em reuniões de humanização	- Informações socializadas junto aos funcionários - Redução das demandas não condizentes com as atribuições privativas do assistente sociais

ÁREAS/ INSTITUIÇÕES	FOCO DOS PROJETOS	OBJETIVOS	AÇÕES PROPOSTAS	IMPACTOS/RESULTADOS
SAÚDE				
SECRETARIA	- Formação de conselheiros de Saúde	- Contribuir no processo de formação técnica e política dos conselheiros de saúde - Promover a socialização da gestão	- Definição dos conteúdos e da metodologia do processo formativo (seminários de capacitação) - Realização dos seminários	- Compreensão e análise crítica dos conselheiros acerca dos conteúdos abordados - Reconhecimento por parte da gestão da necessidade da participação dos conselheiros e usuário
ASSISTÊNCIA SOCIAL				
AUTARQUIA	- Intervenção social junto aos usuários	- Viabilizar a garantia dos direitos sociais - Contribuir para o fortalecimento das ações institucionais	- Execução: mapeamento dos usuários atendidos na instituição, reuniões com os usuários, palestras ministradas por profissionais especializados sobre temáticas pré-definidas	- Fortalecimento das ações (institucional/profissional) na perspectiva da garantia dos direitos sociais - Encaminhamento dos usuários
	- Intervenção social junto a organizações da sociedade civil	- Contribuir para o fortalecimento da rede sócio-assistencial e a implementação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) - Identificar entidades que desenvolvem a prática de doações - Realizar campanha de sensibilização para cadastro das entidades na rede sócio-assistencial e atuação das mesmas na implementação da PNAS	- Apresentação da proposta interventiva à equipe institucional - Levantamento das entidades que desenvolvem a prática de doações - Solicitação de material didático a ser utilizado na campanha - Execução: visitas às entidades, trabalho sócio-educativo, panfletagem - Avaliação: entrevista	- Fortalecimento da rede sócio-assistencial - Redirecionamento da campanha institucional na perspectiva da política de efetivação da PNAS - Articulação com as entidades participantes - Sensibilização das entidades participantes para cadastro e atuação na rede sócio-assistencial
HABITAÇÃO				
EMPRESA	- Intervenção social comunitária	- Contribuir para o fortalecimento das ações institucionais - Construir o perfil socioeconômico dos moradores, identificando necessidades e demandas - Propor ações sócio-educativas	- Execução: visitas à comunidade e instituições que sócio-assistenciais que atendam na área, reuniões sócio-educativas (com acompanhamento da equipe)	- Construção de diagnóstico socioeconômico da comunidade

ÁREAS/ INSTITUIÇÕES	FOCO DOS PROJETOS	OBJETIVOS	AÇÕES PROPOSTAS	IMPACTOS/RESULTADOS
SANEAMENTO				
AUTARQUIA	Aperfeiçoamento das ações de educação sanitária e ambiental	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para o fortalecimento das ações institucionais - Incentivar a adoção de instrumentos lúdicos nos processos de mobilização comunitária 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do projeto à equipe institucional - Elaboração de questionário para estudo socioeconômico - Confecção de materiais informativos: folheto - Execução: aplicação do questionário, sistematização dos dados, apresentação de folheto e mobilização dos moradores para participação em dramatização, dramatização - Avaliação: atividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança comportamental dos usuários
EDUCAÇÃO				
SECRETARIA	- Intervenção sócio-educativa junto aos usuários	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para a articulação entre a instituição e a rede sócio-assistencial - Socializar informações - Elaborar perfil socioeconômico dos usuários 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da intervenção e definição dos conteúdos - Entrevistas e visitas domiciliares para conhecimento da realidade familiar - Execução: grupos operativos, sistematização dos resultados em relatórios, trabalho sócio-educativo com profissionais da educação - Avaliação: atividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior integração dos profissionais assistentes sociais com a equipe institucional - Conhecimento do perfil socioeconômico dos usuários - Enriquecimento do instrumental técnico

* Fonte de dados: 13 compilações/dossiês de documentos – planos de estágio, projetos de intervenção e relatórios técnico-científicos –, os quais registram e sistematizam as experiências de 19 estagiários.

Importa analisar os elementos das propostas de intervenção construídas/ implementadas pelos estudantes estagiários nas instituições concedentes de vagas, haja vista compreender como se apropriaram da realidade social dos usuários, levantando as necessidades e demandas destes, mas também como apreenderam o exercício profissional do Serviço Social em cada campo e se propuseram a intervir no trabalho dos assistentes sociais.

Acredita-se que, malgrado as limitações existentes no material pesquisado – projetos de intervenção e relatórios técnico-científicos –, a reflexão sobre esses aspectos pode oferecer indicações acerca do desenvolvimento das competências e habilidades profissionais.

Entende-se que a formação das competências e habilidades profissionais no estágio obrigatório, por sua vez, compõe o processo mais amplo de aprendizado do ensino da prática, levando em consideração todas as suas dimensões constitutivas: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, o que implica levar em conta não apenas o seu caráter executivo, como ainda a sua natureza propositiva, investigativa e a sua função pedagógica.

Avalia-se que, para uma discussão profícua a respeito da problemática objeto do presente trabalho: como vem se dando a formação das competências e habilidades da categoria nos estágios obrigatórios; bem como dos pontos que foram destacados (a apreensão da realidade social e do trabalho profissional, a construção da intervenção prática e o aprendizado da prática do Serviço Social em todas as suas dimensões), seria necessário:

- 1- Maior conhecimento das unidades campo de estágio através de visitas institucionais para observação direta do trabalho profissional realizado;
- 2- Aprofundamento acerca da concepção de estágio e da formação das competências e habilidades profissionais dos demais sujeitos envolvidos, para além dos estudantes estagiários: professores supervisores acadêmicos e assistentes sociais supervisores de campo, mediante entrevistas e/ou questionários;
- 3- Acompanhamento das atividades previstas como parte integrante da supervisão direta (acadêmica e de campo) dos estágios obrigatórios por meio de observação direta e/ou participante.

As propostas interventivas implementadas pelos estudantes que realizaram a atividade de estágio obrigatório nas instituições hospitalares possuem foco na criação de salas de espera nos setores de inserção e em ações sócio-educativas junto a usuários e funcionários das respectivas instituições.

Na implementação das salas de espera, os objetivos voltados ao estabelecimento de um espaço de orientação e socialização de informações/vivências junto aos usuários e em uma maior aproximação à realidade dos mesmos, reconhecendo as suas dificuldades no acesso aos programas/serviços disponibilizados na rede de Saúde e demais políticas setoriais, respondem às demandas institucionais ao trabalho do assistente social, condizendo ainda com os propósitos ético-políticos da profissão.

As ações propostas apontam para a materialização dos objetivos definidos, proporcionando recurso ao instrumental técnico de que faz uso o Serviço Social no seu exercício: dinâmica de grupo, questionário, relatório. Ademais, sinaliza-se para a elaboração de sistematizações da prática, *“procedimento prévio e necessário à reflexão teórica”* (NETTO apud ABESS, 1989, p. 141)

De outra parte, os projetos de intervenção com foco em ações socioeducativas direcionam-se à garantia dos direitos sociais e ao acesso a programas e serviços oferecidos, bem como ao incentivo à participação e ao controle social, quando implementados juntos aos pacientes usuários; ou ainda visam à contribuição para compreensão da atuação do Serviço Social e para a implantação do acolhimento com classificação de risco – consolidando e atualizando o funcionamento institucional –, quando realizado com os funcionários.

Em tais projetos, as ações propostas também estão sintonizadas com os objetivos pré-definidos, restringindo-se, contudo, à abordagem dos usuários e funcionários por meio da utilização de instrumentos como materiais informativos e questionário.

No tocante aos impactos/resultados obtidos com as intervenções dos discentes nos hospitais, sobressaem-se a socialização de informações voltadas aos usuários e funcionários, o fortalecimento das ações institucionais e do trabalho dos assistentes sociais e um maior conhecimento das necessidades e demandas sociais com as quais lidam os profissionais no cotidiano do exercício do Serviço Social.

Cabe problematizar o resultado que se traduz em mudança comportamental dos usuários em uma das instituições hospitalares, indagando-se a que interesses atente a mudança alcançada.

Refletindo a tendência predominante nesses campos de estágio, os projetos dos estudantes estagiários enfatizam uma possível predominância do caráter operacional da prática profissional, favorecendo o privilégio da dimensão técnico-operativa frente às demais: teórico-metodológica e ético-política, na medida em que as ações previstas não contêm crítica da intervenção institucional e se mantêm na esfera das necessidades/demandas imediatas (demanda espontânea) dos usuários.

A partir da problematização dos resultados das ações propostas, relacionados ao cariz socioeducativo das mesmas, pode-se apontar para um possível esvaziamento da função pedagógica da prática da profissão vinculada à construção de uma “*pedagogia emancipatória pelas classes subalternas*”, segundo a concepção de Abreu (2002).

Na leitura dos materiais pesquisados, não se observa a presença de questionamentos fundamentados em uma perspectiva crítica e de totalidade, abarcando o contexto sócio-histórico, as políticas sociais, as demandas institucionais de trabalho ou a própria prática profissional nos campos de estágio (ABESS/CEDEPSS, 1997; MEC/SESu/CEESS, 1999), o que leva a considerar a possibilidade de tais resultados se restringirem à esfera da imediatez.

Assim sendo, igualmente ocorre com a função pedagógica atrelada à defesa dos interesses democráticos e emancipatórios das classes trabalhadoras, a dimensão investigativa a qual aparece na preocupação com a aproximação à realidade da população usuária é fragilizada.

Retomando o pressuposto – discutido nos capítulos anteriores – de que a formação com perfil generalista e crítica, ancorada nas *Diretrizes Curriculares* da categoria, é tensionada pelas exigências/demandas do mercado de trabalho e pelo que preceitua o modelo das competências dominante, bem como admitindo que essa relação de tensão está presente também no estágio obrigatório, pode-se situar, à luz das reflexões elaboradas até então, referentes às propostas de intervenção desenvolvidos pelos estagiários, a problemática existente em torno da internalização das competências e habilidades profissionais nessa atividade curricular.

Tal problemática consiste no esvaziamento dos conteúdos formativos relativos ao tratamento do ser social como totalidade histórica e à particularidade da sociedade burguesa e da realidade social do país na atualidade, bem como ao arcabouço teórico marxiano e marxista, que permite o desvendamento do real em sua universalidade, particularidades e singularidades (ABESS/CEDEPSS, 1997). Outrossim, a dimensão ético-política é enfraquecida ao serem esvaziados os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam os valores e princípios que direcionam a ação dos profissionais.

Por fim, a ênfase na dimensão técnico-operativa da prática profissional, ou seja, no “saber fazer”, termina por configurar um vetor que oferece suporte para o recrudescimento do pensamento conservador tradicional no interior da profissão, abrindo caminho à reprodução de equívocos já identificados e discutidos no debate intelectual da área.

O desenvolvimento das competências e habilidades em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social – nos planos do exercício e da formação – nas experiências dos estágios obrigatórios, configura-se, pois, enquanto desafio, ressaltando a importância do papel exercido pela supervisão direta.

Tais considerações tecidas no que tange aos projetos de intervenção implementados nos hospitais – assinalando a ausência de uma problematização crítica e em uma perspectiva de totalidade, a restrição à imediaticidade/aparência dos fenômenos sociais, o enfraquecimento das dimensões da prática profissional, a decorrente fragilização da dimensão investigativa e pedagógica e a valorização do caráter operacional funcional das propostas interventivas dos estudantes – aplicam-se também àqueles desenvolvidos na autarquia de Assistência Social e na empresa da área de Habitação, com foco na intervenção social junto aos usuários e na intervenção social comunitária respectivamente.

Passando à análise das intervenções dos estudantes na autarquia de Saneamento e na secretaria de Educação, consegue-se capturar novos elementos que reforçam os apontamentos elaborados até então a respeito do componente estágio obrigatório.

No projeto centrado no aperfeiçoamento das ações de educação sanitária e ambiental, executadas pelo Serviço Social institucional do escritório local de obras,

os objetivos perseguidos: contribuir para o fortalecimento das ações institucionais e incentivar a adoção de instrumentos lúdicos nos processos de mobilização das populações comunitárias,

incentivar, ao lado das ações propostas, parecem o repor o equívoco no tratamento da instrumentalidade da prática, entendida de forma reduzida aos instrumentos e técnicas de que dispõem o assistente social na construção da sua atuação. Equívoco este, criticado vasta e consistentemente nas produções de Guerra (2000; 20005a; 2005b).

O resultado/impacto alcançado, constituindo-se na mudança de comportamento dos usuários na utilização do sistema de saneamento nas comunidades, conduz não somente a questionamentos sobre a dimensão pedagógica fortalecida nessa experiência de estágio, como acerca da compreensão do papel e das atribuições privativas da profissão na instituição.

A indagação supramencionada pode ser dirigida ainda ao projeto de intervenção executado na unidade de atendimento psicossocial da área educacional.

Nesse caso, as contradições existentes em relação ao que cabe (ou não) ao Serviço Social, nos serviços oferecidos pela instituição, podem ser identificadas na prática dos assistentes sociais atuantes no espaço.

A especificidade da profissão aparenta estar obscurecida, havendo confusão na distinção do que é de responsabilidade do profissional de Psicologia. Aqui, a interdisciplinaridade exigida ao perfil requerido no mercado de trabalho evidencia os riscos trazidos para as competências e atribuições privativas da categoria, as quais podem ser enfraquecidas em meio a um processo de desprofissionalização.

Diferentemente de tais fatores, encontramos alguns elementos favorecedores da formação profissional e das competências e habilidades –, conseqüentes à proposta contida nas *Diretrizes Curriculares*, bem como ao projeto ético-político –, nas intervenções de estudantes em dois campos de estágio.

Uma primeira experiência positiva encontra-se no projeto com foco na formação de conselheiros de Saúde, cujo objetivo almeja contribuir na preparação técnica e ídeo-política desses sujeitos e na democratização da gestão da coordenação (setor da secretaria) na qual se insere o discente.

Percebemos que a intervenção desenvolvida fundamenta-se em uma reflexão crítica sobre a política de que trata a referida coordenação e os espaços de controle social, contextualizando-os na conjuntura atual de mudanças no aparelho do Estado, sem perder de vista a particularidade da formação social brasileira. Reflexão que demonstra apreensão dos conteúdos dos *Núcleos de Fundamentação das Diretrizes Curriculares*.

Paralelamente à pertinência da fundamentação construída, há preocupação com o posicionamento em defesa dos interesses das classes subalternas, resultando, portanto, na articulação entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa nas ações propostas.

Um segundo projeto o qual destacamos reside na intervenção social junto a organizações da sociedade civil na autarquia da área de Assistência Social. Neste, a partir da crítica à atuação institucional/profissional – no tocante ao tratamento assistencialista dispensado à questão das doações/esmolas, concedidas a pessoas em situação de rua –, procurou-se efetuar um processo de reorientação prática, fixando como objetivos, de um lado, o fortalecimento da ação articulada das entidades cadastradas na rede de serviços socioassistenciais e, de outro, a realização de uma campanha de sensibilização para cadastramento de entidades da sociedade civil na rede.

Tal qual a intervenção anterior, essa proposta contempla conteúdos pertinentes à formação, a perspectiva do projeto ético-político profissional e as dimensões da prática do Serviço Social. O que materializa-se em resultados que impactam não só os campos de estágio, como as políticas sociais e os usuários.

Ademais da análise dos elementos dos projetos de intervenção, apreendemos as referências bibliográficas utilizadas na elaboração tanto dos projetos como dos relatórios técnico-científicos dos estágios, expostas abaixo:

QUADRO 10: Referências Bibliográficas Utilizadas pelos Estagiários na Elaboração dos Projetos de Intervenção - Amostragem

ÁREA/ INSTITUIÇÃO	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
SAÚDE	
HOSPITAL	<p><u>PUBLICAÇÕES DA ÁREA DO SERVIÇO SOCIAL:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - COORDENAÇÃO. Recomendações para elaboração do projeto de intervenção. In: Intervenção e pesquisa em Serviço Social. Brasília: CEAD, s/d. - GUERRA, Y. O Serviço Social frente à crise contemporânea: demandas e perspectivas. In: Revista Agora: políticas públicas e Serviço Social, Ano 2, nº 3. 2005. - MOTA, A. E. [et al]. Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006. <p><u>CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - CADE, N. V. e DIBAI, M. B. S. O acompanhante na instituição hospitalar da perspectiva de profissionais da saúde. In: Revista Serviço Social & Sociedade, nº 90. São Paulo: Cortez, 2007. - GODOY, A. [et al]. Cartilha da Inclusão. Belo Horizonte: PUC-MG, 2000. - GOMES, A. et al. Sala de espera como ambiente para dar informações em saúde. In: Cadernos Saúde Coletiva, 2006. - INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER (INCA). Câncer. 2006. - MALDONADO, M.T. e HALLAL, R.C. Grupos de sala de espera. São Paulo: Revista Feminina Febrasgo, 1981. <p><u>LEGISLAÇÃO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1998. - _____. Lei nº 8.080/90. Lei Orgânica da Saúde. Brasília: 1990. - _____. Lei nº 8.142/90. Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília: 1990. - _____. Lei nº 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990. - _____. Decreto nº 3.298/99. Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: 1999. - _____. Lei nº 7.853/98. Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: 1998. - _____. Portaria nº 1.060/02. Concessão de Assistência Judiciária aos Necessitados. Brasília: 2008.
SECRETARIA	<p><u>PUBLICAÇÕES DA ÁREA DO SERVIÇO SOCIAL:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ABREU, M. M. Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2002. - CORREIA, M. V. C. Controle social da Saúde. In: MOTA, A. E. [et al]. Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2007. - _____. O Conselho Nacional de Saúde e os rumos da Política de Saúde brasileira: mecanismo de controle social frente às condicionalidades dos organismos financeiros internacionais. Tese, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 2005. - DAGNINO, E. Sociedade civil, espaços públicos e a Constituição democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: DAGNINO, E. (org.). Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2002. - GEPE. Coletânea de ética. Recife: GEPE/CTC, 2006. - IAMAMOTO, M. V. Serviço Social em tempo de capital fetiche. São Paulo: Cortez, 2007. <p><u>CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - BRASIL/MINISTÉRIO DA SAÚDE. Ação global para controle do tabaco. 1º Tratado Internacional de Saúde Pública. 3ª ed. Rio de Janeiro: INCA, 2004. - MENEZES, M. P de. Política de Controle do Tabagismo em Recife/PE: avanços e desafios para a gestão. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em Políticas Públicas e Gestão de Serviços Sociais.

ÁREA/ INSTITUIÇÃO	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
ASSISTÊNCIA SOCIAL	
AUTARQUIA	<p><u>PUBLICAÇÕES DA ÁREA DO SERVIÇO SOCIAL:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ALAYÓN, N. Assistência e assistencialismo: controle dos pobres ou erradicação da pobreza. São Paulo: Cortez 1992. - MARANHÃO, C. H. Acumulação, Trabalho e Superpopulação: crítica ao coneito de exclusão social. In: O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, política e sociedade. Ana Elizabete Mota (Org.). Recife: Editora Universitária, 2006. - NETTO, J.P. Cinco notas a propósito da “questão social”. In: Temporalis. 2ª ed, Ano 2, nº 3. Brasília: ABEPSS/Gráfica Ofisséia, 2004. - PEREIRA, P. A. Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. - SPOSATI, A. de O [et al]. A Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão de análise. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. - YASBECK, M. C. Classes subalternas e assistência social. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. <p><u>CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - AGÊNCIA ESTADO. UNESCO: 70% dos moradores de rua têm remuneração. Recife: 2008. - MENDONÇA, G. C. Sentidos subjetivos de moradores de rua frente ao futuro. Campinas: 2008. - PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. Desigualdade social. Recife: 2008. - VINICIUS, M. Morador de rua é alfabetizado e tem trabalho. Recife: 2008. <p><u>LEGISLAÇÃO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1998. - _____. Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) Nº 145/2004. Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Brasília: 2004 - _____. Lei nº 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990.
HABITAÇÃO	
EMPRESA	Não informado
SANEAMENTO	
AUTARQUIA	<p><u>CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - CHAVES, S. R. L. et al. Educação Ambiental: preservando o futuro. Recife: Secretaria de Recursos Hídricos, 2001. - FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: 1975. - LOUREIRO, C. F. B. Trajatória e fundamentos da Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, 2004. - PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE/SANEAR. Plano de Educação Sanitária e Ambiental. Recife: 2005 (Mimeo). - SANEAR. Histórico da Comunidade de Santa Terezinha. Recife: 2005 (Mimeo).

ÁREA/ INSTITUIÇÃO	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
EDUCAÇÃO	
SECRETARIA	<p><u>PUBLICAÇÕES DA ÁREA DO SERVIÇO SOCIAL:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - CFESS. Código de Ética dos (as) assistentes sociais. 1993. - GUERRA, Y. O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. In: Serviço Social & Sociedade. nº 91, ano XXVIII. São Paulo: Cortez, 2007. - IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998. <p><u>CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ASSIS, S. G. Crescer sem violência: um desafio para os educadores. Rio de Janeiro: FIOCRUZZ/ENSP/CLAVES, 1994. - AZEVEDO, M. A. A violência doméstica na infância e na adolescência. São Paulo: Robe, 1995. - AZEVEDO, M. A. e GUERRA, V. N. (Orgs.). Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989. - BRASIL. Formar, articular e integrar para proteger. Brasília: 2004 - CARIOLA, C. T. A posição da criança vítima de maus-tratos na constelação familiar. In: Pediatria Moderna. v. 31, n. 2. São Paulo: 1995. - NETO, A C.. A criança maltratada. In: Pediatria Moderna. v. 31, n. 2. São Paulo: 1994. - CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Encontros de articulação do CONANDA com os Conselhos Tutelares. Brasília: 2000. - DE ANTONI, C. e KOLLER, S. H. Violência doméstica e comunitária. In: CONTINI, M. de L. e BARROS, M. N. Adolescência e Psicologia: concepções práticas e reflexões críticas. Brasília: CFP, 2002. - JUNQUEIRA, M. F. Abuso sexual da criança: contextualização. In: Pediatria Moderna. v. 34, n. 27. São Paulo: 1998. - KORN, G. P [et al]. Síndrome dos maus-tratos em crianças. In: Pediatria Moderna. v. 34, n. 8. São Paulo: 1998. - PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. - SILVA, M. A. S. e VECINA, T. C. C. O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática. São Paulo: Agora, 2002. - SOUZA, E. R. e MELLO JORGE, M. H. P. Impacto da violência na infância e adolescência brasileira: magnitude da morbimortalidade. In: LIMA, C. A. de (Org.). Violência faz mal à saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. - UNICEF. Situação mundial da infância 2005. New York: UNICEF, 2004. - ZAVASCHI, M. L. S. [et al]. Abuso sexual em crianças: uma revisão. In: Jornal da pediatria. v. 67, nº 3/4. Rio de Janeiro: 1991. <p><u>LEGISLAÇÃO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - BRASIL. Lei nº 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990. _____. Escola que protege – projeto piloto. Brasília: 2004. _____. Portaria Nº 1.968/2001. Notificação de Maus-tratos Contra Crianças e Adolescentes. Brasília: 2001.

* Fonte de dados: 13 compilações/dossiês de documentos – planos de estágio, projetos de intervenção e relatórios técnico-científicos –, os quais registram e sistematizam as experiências de 19 estagiários.

As bibliografias indicadas – agrupadas enquanto: “*Legislação*”; “*Conhecimentos Específicos*”, relacionados a temáticas que expressam

singularidades transversais ao cotidiano do exercício profissional nos campos de estágio; e “*Publicações da área do Serviço Social*”, sendo estas, produções que condensam a massa crítica acumulada pela categoria desde o seu processo de amadurecimento – auxiliam na compreensão da perspectiva que vem direcionando as experiências dos estágios obrigatórios.

Nos estágios realizados nas instituições hospitalares, observamos um número reduzido de referências bibliográficas da área em prol do recurso a legislação e publicações a respeito de questões tratadas nos projetos de intervenção. Característica que se reverte no estágio na secretaria de Saúde, onde se recorre a um largo e atualizado⁷¹ leque de produções do Serviço Social.

As bibliografias utilizadas pelos estagiários da Assistência Social são diversificadas, referindo-se apenas à experiência cujo projeto de intervenção possui foco na intervenção social junto a organizações da sociedade civil.

Isto devido ao fato de que, na compilação dos documentos que sistematizam a outra experiência de estágio nessa área, não serem listados os textos referenciais que embasam a elaboração do projeto ou relatório.

Também não são elencadas as referências utilizadas no estágio da área de Saneamento. Por fim, a experiência de estágio desenvolvida na Educação apresenta um grande número de produções sobre a questão da violência contra criança e adolescente, além de conhecimentos interdisciplinares, notadamente das áreas da Pediatria e Psicologia, corroborando com a nossa crítica à intervenção profissional e ao projeto implementado pelo estudante estagiário.

[...]

QUADRO 11: Dificuldades na Implementação dos Projetos de Intervenção - Amostragem

ÁREAS/ INSTITUIÇÕES	DIFICULDADES
SAÚDE	
HOSPITAL	<ul style="list-style-type: none"> - Precarização das condições para realização dos estágios (instalações físicas, sobrecarga de atividades, materiais, bolsa) - Precarização das condições de trabalho dos assistentes sociais - Precarização e burocratização dos serviços/atendimento - Implementação das ações propostas (execução, participação)

⁷¹ Considerando que os estágios foram desenvolvidos no ano de 2008.

ÁREAS/ INSTITUIÇÕES	DIFICULDADES
SAÚDE	
SECRETARIA	- Precarização das condições para realização dos estágios (instalações físicas, sobrecarga de atividades, materiais, bolsa) - Precarização das condições de trabalho dos assistentes sociais - Limites institucionais à proposição das ações interventivas
ASSISTÊNCIA SOCIAL	
AUTARQUIA	- Precarização das condições para realização dos estágios (materiais) - Precarização e burocratização dos serviços/atendimento - Implementação das ações propostas (execução, participação)
HABITAÇÃO	
EMPRESA	- Implementação das ações propostas (execução) - Acompanhamento da equipe profissional
SANEAMENTO	
AUTARQUIA	- Precarização e burocratização dos serviços/atendimento - Implementação das ações propostas (execução)
EDUCAÇÃO	
SECRETARIA	- Precarização das condições para realização dos estágios (instalações físicas, sobrecarga de atividades, materiais, bolsa)

* Fonte de dados: 13 compilações/dossiês de documentos – planos de estágio, projetos de intervenção e relatórios técnico-científicos –, os quais registram e sistematizam as experiências de 19 estagiários.

Outro fator que ratifica as assertivas que apontamos até então, no nosso trabalho, consiste nas dificuldades na implementação dos projetos de intervenção, apontadas pelos discentes nos relatórios técnico-científicos elaborados por eles.

Em geral, é apontada enquanto principal dificuldade a precarização das condições objetivas para realização dos estágios, no que diz respeito às instalações físicas, ao volume de atividades – muitas vezes não condizentes com o processo de ensino-aprendizagem e com as atribuições dos assistentes sociais –, escassez de materiais para a implementação das intervenções e o não fornecimento da bolsa-estágio.

Na maioria dos casos, as más das condições de realização do estágio espelham a precarização dos das condições de trabalho dos assistentes sociais, além da precarização dos próprios serviços. Elementos que nos remetem ao contexto em que emerge e se consolida o modelo das competências hegemônico⁷², o qual procura, pela requisição de posturas e atitudes dos sujeitos profissionais,

⁷² O contexto de emergência e consolidação do modelo das competências dissertação é abordado no *Capítulo 1* da nossa dissertação.

marcadas pela polivalência, adaptabilidade, iniciativa, dentre outras características, obscurecer o atual desmonte dos direitos trabalhistas e sociais conquistados e das políticas públicas.

Acreditamos, portanto, que a inserção nos diversos organismos institucionais, a apreensão das práticas profissionais desenvolvidas nesses espaços e dos projetos de intervenção propostos pelos estagiários, sem perder de vista as referências bibliográficas utilizadas na elaboração e as dificuldades no processo de implementação desses projetos, ressaltam a centralidade da supervisão, acadêmica e de campo, dos estágios.

A supervisão direta é reconhecidamente – tanto nos instrumentos jurídico-legais de regulamentação, quando no debate intelectual da categoria – fundamental na garantia da qualidade dos estágios, como momento da formação,

impulsionando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional, bem como à construção do perfil profissional pretendido: crítico, criativo, propositivo, investigativo, comprometido com os princípios e valores que norteiam o ético-político profissional (ABEPSS, 2009, p. 175).

Após a apresentação da análise dos dados da pesquisa, passamos, então, às nossas considerações finais, onde retomamos sinteticamente os conteúdos discutidos nos três capítulos da dissertação e apontamos os principais achados/conclusões a que chegamos ao término desse trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES

Nessas considerações, buscaremos retomar o percurso traçado no desenvolvimento da nossa discussão sobre o modelo das competências e seus rebatimentos na formação profissional em Serviço Social, destacadamente no estágio obrigatório.

O primeiro capítulo da nossa dissertação é dedicado à apreensão das mediações universais que determinam a emergência e consolidação dos novos parâmetros pedagógicos da formação da força de trabalho, bem como consubstanciam a particularidade do modelo das competências. Tratamos ainda das repercussões desse modelo na formação, refletindo acerca da reforma da educação superior enquanto processo de adesão ao mesmo.

Inicialmente, procuramos situar o modelo das competências no contexto sócio histórico da crise estrutural do sistema capitalista e seus efeitos no âmbito da economia e da política mundiais, aos quais se propõe como saídas a reestruturação produtiva e a reforma neoliberal do aparelho do Estado.

Contudo, tendo clareza de que se trata de respostas elaboradas pelos segmentos burgueses, compreendemos que esses dois movimentos apontam para o atendimento dos interesses da valorização e para a manutenção da hegemonia do capital.

Abordando a reestruturação produtiva, procuramos enfatizar alguns aspectos decorrentes da adoção do formato toyotista como referencial para a produção, mas também da flexibilização dessa esfera, as quais causam fortes rebatimentos nos processos de trabalho e nos mercados. Dentre tais rebatimentos, encontra-se a necessidade (do capital) de (re)constituir um “novo” tipo de trabalhador, adequado às condições instauradas.

Os traços que caracterizam as referidas condições consistem na introdução de inovações científicas e tecnológicas, no incremento da produtividade sem a contrapartida do aumento do emprego da força de trabalho e o direcionamento dessas alterações tendo como horizonte a competitividade/lucratividade do capital.

Ao que se acrescenta a gradativa destruição dos direitos trabalhistas e sociais historicamente conquistados pelas classes subalternas.

Harvey (2009) nos auxilia a entender a vinculação desse processo com o modelo das competências, ao explicitar alguns requisitos postos pelas novas formas de organização e gestão do trabalho ao conjunto dos trabalhadores.

Após discorrermos a respeito dessa mediação, chegamos à compreensão de que vêm sendo requerido não somente a adaptação técnica da força de trabalho. Há um avanço em relação à subjetividade do profissional.

Outrossim, pressupõe-se que o novo trabalhador aceite o agravamento da pobreza, o crescimento do desemprego e o aumento da intensidade e precarização das suas condições de trabalho, ou seja, que consinta (passiva e/ou ativamente) a naturalização de conflitos típicos da ordem.

A utilização das estratégias de organização/gestão da produção e do trabalho norteadas pela lógica empresarial flexível expande-se por todos os ramos da economia, sendo incorporada também à aparelhagem estatal, repercutindo no papel desempenhado Estado – na regulação das relações sociais – e ainda no funcionamento e administração das instituições públicas.

Netto (2001), Behring (2008) e Paulani (2007) elaboram contribuições esclarecedoras do processo de reforma do Estado brasileiro. Aqui, destacamos a ingerência dos organismos internacionais desde a sua gênese, com o chamado *Consenso de Washington*, até a atualidade, através das imposições dos organismos multilaterais representantes do capital: BIRD, FMI, BID, OMC etc.

Netto (2001) aponta didaticamente dois momentos, integrantes da reforma: o ajuste econômico e a reforma gerencial. Mostramos que ajustamento econômico encerra um processo de privatização e desresponsabilização do Estado, incidindo nas políticas sociais.

Resulta desse processo o estabelecimento de um “*Estado Mínimo*” (NETTO, 1993), o qual, sob a justificativa da contenção de recursos, esconde a sua verdadeira feição: a de ser um Estado mínimo apenas para o social.

Cabe frisar que o recurso a instrumentos e discursos de caráter ideológico é um aspecto essencial, que perpassa o conjunto das repostas burguesas à crise

estrutural, no intuito de mistificar, obscurecer, o agravamento das contradições fundantes da sociedade capitalista.

No tocante às políticas, interessa perceber que estas são privatizadas, havendo a entrada da iniciativa privada (ONG, fundações, empresas, entre outras) na sua promoção e execução; e sofrem um estreitamento do seu alcance com a focalização dos seus objetivos.

Por seu turno, a reforma gerencial concretiza a incorporação das estratégias de organização e gestão ancoradas na lógica empresarial flexível à administração estatal e ao funcionamento das instituições. O que conduz à modificação no perfil requerido aos funcionários⁷³.

Ressaltamos a importância de entendermos a dinâmica das transformações processadas no trabalho, sendo esta uma mediação fundamental para a crítica da sociabilidade erigida no pós-crise.

Igualmente, é preciso capturar o significado das reformas operadas no Estado – afetando as políticas sociais e instituindo a administração gerencial –, posto que essas reformas atingem o Serviço Social, ao impactarem:

- a) O espaço sócio ocupacional e as demandas de trabalho com que lidam os profissionais, caracterizando um processo de precarização do mercado de trabalho mediante a perda da qualidade dos serviços onde estes se inserem (SILVA apud FONSECA, 2012);
- b) O próprio assistente social, o qual vê-se tensionado a oferecer respostas a uma série de requisições (atualizadas e emergentes) e fragilizado na sua condição de trabalhador.

Após apreendermos a conjuntura que dá ensejo às competências, partimos para uma maior aproximação à particularidade desse mecanismo ideológico, Concebemos – a partir da leitura de alguns aportes aos quais recorreremos, notadamente Rodrigues (2007), Ramos (2001) – que as mesmas consistem em novos parâmetros pedagógicos introduzidos na formação da força de trabalho,

⁷³ Observamos que as mudanças no Estado atravessam os governos de orientação neoliberal desde Collor de Melo (1990-1992), sendo aprofundado nos dois mandatos presidenciais de Cardoso (1995--2002), mantendo-se nos governos do Partido dos Trabalhadores: Lula da Silva (2003-2010) e Rousseff (2011-atualidade).

direcionados à construção de um “novo” perfil profissional compatível com o que se exige no mercado na atualidade.

Essa concepção remete à relação trabalho-educação, que, na sociedade capitalista, determina a incorporação das requisições da esfera econômica pelos processos formativos.

Nesse sentido, buscamos explicitar que a noção de competências, atendendo às modificações realizadas na divisão social e técnica do trabalho, superam a lógica das qualificações (anterior); compõe, junto com outras ideologias, estratégia radicalizadas de adesão e consentimento dos trabalhadores à sociabilidade capitalista; trazem como marca o fato de se dirigirem à subjetividade.

Ponderando sobre todas essas características, podemos sintetizar o perfil do profissional competente, requerido pelo mercado de trabalho. Trata-se de um profissional que, sem contestar as condições objetivas estabelecidas, responda às demandas da instituição onde trabalha, propondo e executando intervenções nessa perspectiva; seja comprometido com os objetivos institucionais; e que possua a capacidade de adaptar-se.

É importante clarificar que essa capacidade de adaptação equivale subtração de quaisquer conteúdos críticos das práticas desenvolvidas nos espaços de trabalho, bem como da formação dos profissionais.

Assim sendo, parametrizada no modelo das competências a formação adquire uma característica funcional aos interesses hegemônicos na sociedade, daí ser fortemente marcada por um cariz instrumental e tecnicista.

Notamos que, estando em consonância com o direcionamento dos processos formativos, o papel atribuído ao conhecimento é reiterativo da realidade existente. Um saber voltado ao tratamento mecânico face às situações cotidianas, marcadamente linear e superficial (NETTO, 2005).

Um último elemento abordado no nosso primeiro capítulo consiste na reforma da educação superior nacional, a qual, pensamos, efetua a adesão da formação aos novos parâmetros pedagógicos da formação da força de trabalho.

Acerca dessa questão, colocamos em evidência, enquanto aspecto essencial, o fato de que as medidas implementadas – enfatizando-se aquelas se dirigem à universidade pública – efetuem o atendimento às exigências e demandas do

mercado de trabalho no que diz respeito à função e estruturação das instituições de ensino superior (IES), além de na própria relação ensino-aprendizado.

Destarte, mostramos primeiramente que a reforma da educação superior, integrando a reforma da aparelhagem estatal, é mediatizada também pela ação dos organismos multilaterais: BIRD, UNESCO e OMC (LIMA, 2008), os quais publicam uma série de documentos e organizam eventos, impondo as suas “recomendações” e condicionalidades.

Assinalamos o duplo movimento em que se concretizam as orientações desses quanto ao processo de reforma: de um lado, o aprofundamento da mercantilização das IES; e, de outro, a privatização interna da universidade pública.

Em segundo lugar, pontuamos os rebatimentos nos conteúdos ministrados. Defende-se que a formação do profissional competente necessita assegurar que sejam desenvolvidas qualidades subjetivas, “o *saber ser*”, aliada ao domínio de conhecimentos aplicáveis, o “*saber*”, junto à capacidade de construir respostas práticas ou “*saber fazer*” (MEC/UNESCO, 1998).

A chamada reforma universitária, no país, traz essas marcas, consolidando construção do novo perfil “operacional” das IES – em detrimento da universidade fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e na referência social –, ao mesmo tempo em que realiza alterações em nível de conteúdo através da reformulação dos currículos dos diferentes cursos. O que está previsto na Lei Nº 9.394/96, a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB),

Consideramos que a formatação imposta pela LDB, no que se refere à elaboração das diretrizes curriculares, empobrece as *Diretrizes Gerais* de 1996 (ABESS/DECEPSS, 1997), ao predefinir os tópicos que devem estar contidos nos documentos propostos e fixar que tais documentos devem constituir-se em modelos para uma formação sintonizada com perfil profissional exigido pela “sociedade”.

Essa formatação se faz presente na Resolução Nº 15/2002 da CES/CNE, que estabelece as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social*. Documento que contém forte uma descaracterização, no tocante não só ao desenho, mas principalmente aos conteúdos teóricos, ético, políticos, culturais e também técnico-instrumentais.

Tendo situado, *em passant*, os tensionamentos à proposta pedagógica do Serviço Social, devido às medidas jurídico-legais de regulamentação da nova LDB, quanto ao formato dos currículos dos cursos superiores, procuramos esmiuçar a perspectiva da profissão no debate sobre a formação das competências profissionais, segundo a perspectiva dos assistentes sociais.

Nesse sentido, o segundo capítulo do nosso trabalho, construímos essa discussão a partir de dois momentos:

1. Apresentado a discussão das competências e habilidades construída pela profissão na medida em que são aprovados os instrumentos de normatização do seu exercício e formação, ressaltando a divergência com relação ao discurso hegemônico;
2. Levantamento das principais contribuições que abordam a temática da formação das competências e habilidades profissionais, as quais foram elaboradas no âmbito do debate intelectual da categoria.

Tomamos como ponto de partida a construção do projeto ético-político da em meio à reconceituação do Serviço Social, o qual ganha concretude no novo *Código de Ética* de 1993 e na *Lei de Regulamentação Profissão*, Lei nº 8.662/93.

Esses instrumentos indicam a necessidade de desenvolvimento e difusão da “competência profissional”, todavia, inserindo esse elemento no debate sobre a particularidade da profissão – exercício e formação profissional –, na dinâmica das relações sociais. O que lhe confere o sentido de enfrentamento dos desafios postos na sociedade, sem a descaracterização dos componentes da “*cultura profissional*” (NETTO, 1996).

É nesse sentido que se dá a formulação das *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (ABESS/CEDEPSS, 1997). Documento que condensa a proposta pedagógica original – seus pressupostos, princípios e diretrizes, e a nova lógica curricular–, elaborada pelo coletivo organizado dos assistentes sociais.

O documento das *Diretrizes Gerais* informa: a direção social estratégica, norteadora da proposta pedagógica; a matriz teórica que permite a crítica do real; aspectos e dimensões transversais à formação – consoantes com a defesa da educação superior universitária, com perfil público, gratuito, laico, de qualidade, presencial, fundamentada no tripé ensino-pesquisa-extensão e referenciada

socialmente –; ademais da concepção de estágio enquanto atividade educativa, requerendo assim a devida supervisão direta.

Pautamos a adaptação feita pela CEESS, vinculada ao MEC, haja vista responder às exigências legais decorrentes da promulgação e regulamentação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Sinalizamos que as *Diretrizes Curriculares* reformuladas, malgrado a preocupação em preservar o direcionamento e os conteúdos da proposta pedagógica original, já apresenta algumas fragilidades decorrentes da supressão/redução de alguns elementos e a introdução de outros novos. Destacamos, aqui, o “*Perfil do Bacharel em Serviço Social*” e as “*Competências e Habilidades*” (MEC/SESu/CEESS, 1999, s/p).

No nosso entendimento, as tais *Diretrizes* apontam para um tensionamento interno da formação profissional com perfil generalista e crítico – recaindo sobre os nexos que vinculam a proposta pedagógica ao projeto ético-político da categoria –, cedendo espaço ao perfil funcional aos interesses do mercado.

Logo, frente à tensões externas e internas à formação em Serviço Social, expusemos apontamentos e questionamentos retirados dos aportes produzidos no debate intelectual da área acerca das competências e habilidades dos profissionais assistentes sociais.

Utilizamos, no desenvolvimento da discussão as seguintes referências: Netto (1996); Amaral e Mota (2000); Iamamoto (apud CFESS, 2002); CFESS (2006); GUERRA (2007a) e RAMOS (2007).

Com base nas contribuições as quais extraímos dessas produções, podemos apontar resumidamente que:

- a) As transformações societárias conformam novas necessidades, que se colocam ao Serviço Social, requisitando como resposta novas competências. Estas supõem a problematização demandas do mercado a fim de que sejam reconhecidos os interesses dos usuários e direcionada a prática profissional para poder atendê-los. Dessa forma, as competências enfatizam as potencialidades atinentes à investigação e à produção do conhecimento científico enquanto pilares da instrumentalização (NETTO, 1996);

- b) Os artigos IV e V da Lei 8.662/93, que tratam respectivamente das competências e atribuições privativas dos assistentes sociais, concebem as competências profissionais enquanto capacidade potencial – não exclusiva de uma única especialização do trabalho – de apreciar e dar resolutividade a determinadas situações concretas; ao passo que as atribuições privativas constituem prerrogativas de domínio específico. Conceitos cuja compreensão não deve restringir-se ao texto da legislação, necessitando ser remetidos ao debate sobre a particularidade da profissão (IAMAMOTO apud CFESS, 2002);
- c) Face ao contexto atual, faz-se necessário reafirmar a perspectiva que vincula a competência profissional ao “*projeto profissional crítico*”. O que exige uma “*postura investigativa*”, somada a um rigoroso domínio teórico-metodológico que permita a captura das tendências da realidade social – “*crítica ontológica do cotidiano*” – e, portanto, a tomada de consciência por parte da categoria acerca dos fundamentos da sua atuação, retroalimentando as escolhas e a construção de respostas (GUERRA, 2007);
- d) Com base na compreensão de que a formação, sustentada na proposta pedagógica do Serviço Social, não pode restringir-se ao tecnicismo, a apreensão da concepção/organização dos conteúdos afetos à prática profissional nos projetos pedagógicos UFAs, possibilita apontar que há persistência de obstáculos nessa construção, no que tange ao conjunto dos componentes curriculares, em especial ao estágio (RAMOS, 2007).

Embasados nas reflexões expostas, concebemos que a consolidação da formação parametrizada no modelo das competências repõe o embate entre perspectivas conflitantes: a formação generalista crítica e a perspectiva funcional. Na nossa discussão sobre esse embate, envolvendo a formação em Serviço Social e o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais, privilegia a análise a partir do componente curricular estágio obrigatório.

Abordamos o estágio considerando como referencial a concepção presente nas partimos do referencial contido no documento *Diretrizes Gerais para o Curso de*

Serviço Social (ABESS/CEDEPSS, 1997), profundada na produção intelectual e em normatização recentes.

Implica pensar o estágio como atividade didático-pedagógica, necessariamente articulada com o todo do processo formativo e diretamente supervisionada.

Como questionamentos do nosso trabalho, indagamo-nos acerca do tensionamento sofrido pela formação em Serviço Social, tanto pelas demandas do mercado relativas à constituição de um “novo” trabalhador, que determinam a emergência e consolidação do modelo das competências, quanto pelas repercussões que desse na educação superior.

Nossas inquietações se repõem ao focarmos o componente estágio obrigatório, haja vista que estes são mediatizados, de um lado, pelas condições e requisições postas nos espaços institucionais receptores e, de outro, pelos direcionamentos que podem ser atribuídos a essa atividade curricular, articuladas à perspectivas divergentes, são elas: a defesa do projeto ético-político profissional, ou aos interesses hegemônicos na sociedade burguesa.

Essas tensões e o direcionamento predominante, verificados na análise dos estágios, representam fatores que repercutem no perfil da formação profissional e no desenvolvimento das competências/habilidades dos assistentes sociais.

À luz dessas questões, analisamos o material documental, destacando as características gerais, as quais marcam os organismos institucionais concedentes de vagas para estagiários; as requisições prático-sociais e exigências de domínio de conhecimentos com que se deparam os discentes nos campos de estágio; e as propostas interventivas, materializadas nos projetos implementados pelos estudantes.

Na análise dos dados, constatamos a presença de indícios que permitem apontar que o predomínio do caráter técnico-operacional, verificada na atuação das instituições campos de estágio, bem como no próprio trabalho desenvolvido pelo Serviço Social institucional, reflete-se nas propostas interventivas dos estagiários. O que nos sinaliza para a preponderância de um cariz tecnicista da formação no desenvolvimento das experiências dos estudantes.

Os elementos dos projetos de intervenção mostram-se direcionados à execução em detrimento da problematização, elaboração, planejamento, dentre outras atividades que compõe as atribuições privativas do Serviço Social.

Assim sendo, há um processo de empobrecimento das dimensões que compõe a prática profissional: investigativa, pedagógica, teórico-metodológica. O que fragiliza, inclusive, a dimensão interventiva, visto que esvazia a instrumentalidade do Serviço Social dos elementos que lhe dão conteúdo e direção.

Ao analisarmos a formação profissional, pela via dos estágios, deparamo-nos com uma temática complexa e de difícil discussão, a qual exige conhecimentos sobre os processos macrossociais: as mudanças no mundo do trabalho, no Estado, na sociabilidade; sobre a particularidade do Serviço Social; sobre as políticas sociais, dentre outros.

O tema requer ainda atualização e rigor teórico frente ao que vem sendo discutido nos fóruns de debate e na produção intelectual da categoria. O que o torna um desafio para os profissionais que atuam na docência e, principalmente para os “profissionais de campo” comprometidos com a garantia do projeto profissional.

Por sua vez, ao adentrarmos no debate sobre a formação por competências e sua relação com o processo formativo da categoria, ancorado nas *Diretrizes Curriculares*, compreendemos que o modelo das competências compõem um conjunto amplo de processos que consubstanciam a ofensiva do capital em direção à totalidade da vida social.

Dentro do que discutimos no nosso trabalho, chamou nossa atenção, de um lado, o processo de precarização e perda de direitos, que acompanha as mudanças na organização da produção e do trabalho. De outro, a articulação do modelo das competências a outros mecanismos ideológicos que perpassam os espaços de trabalho e/ou são incorporados à educação superior: empregabilidade, empreendedorismos, colaboração, dentre outros.

Ao nos aproximarmos da discussão do Serviço Social acerca da formação das competências e habilidades profissionais e com base nos resultados da nossa pesquisa, inferimos que o privilégio atribuído às competências técnico-operacionais por exigência/demanda do cotidiano de trabalho nos espaços institucionais –

espaços de realização dos estágios obrigatórios – pode conduzir a mudanças tanto nas atribuições privatizadas, como na formação dos assistentes sociais.

Algumas indicações, as quais podemos apontar a partir das nossas considerações são:

- a) A necessidade de fiscalização dos campos de estágio a fim de assegurar o processo de aprendizado, em consonância com as *Diretrizes Curriculares* nesses campos;
- b) A implementação de estratégias de fortalecimento dos estágios, apontadas na PNE (apud ABEPSS, 2009), de que são exemplos os fóruns de supervisores.

Consideramos que esses são desafios e possibilidades que se colocam para o Serviço Social, tendo em vista a reafirmação da proposta das *Diretrizes Curriculares*, bem como do seu projeto ético-político.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Para a construção de uma política nacional de estágio da ABEPSS** - documento base. Rio de Janeiro: 2009 (mimeo).

_____. **Temporalis**: Reforma do ensino superior e Serviço Social. Brasília: Valci, Ano I, n. 1, 2004. Reimpressão.

_____. **Temporalis**: Diretrizes Curriculares: polêmicas e perspectivas. Brasília: Valci, Ano I, n. 2, 2000.

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS**, n. 7, Cortez, 1997.

ALBUQUERQUE, Flávia Florêncio de e RODRIGUES, Tailândia Cláudia. **O estágio curricular na formação profissional**: uma perspectiva a partir das transformações societárias. Monografia apresentada ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

ANDES. **Cadernos Andes**: As novas faces da reforma universitária do Governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. Brasília:Fotoart Gráfica Editora, n. 25, 2007.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRAGA, Ruy. **A restauração do capital: um estudo sobre a crise contemporânea**. São Paulo: Xamã, 2. ed., 1997.

BRASIL. 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.. **Diário Oficial da União**, de 26 de setembro de 2008, Seção 1, p. 3.

CFESS. Resolução N. 533, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social. Disponível em: www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf.

CFESS/CRESS. **Atribuições privativas do(a) assistente social em questão**. Brasília: 2002.

CHAUÍ, Marilena. Reforma do ensino superior e autonomia universitária. In: **Serviço Social & Sociedade**, ano XX, n. 61, 1999.

DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador: produtividade e cidadania**. Rio de Janeiro: Shape Ed., 1995.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Posfácio**. In: BRAGA, Ruy. A restauração do capital: um estudo sobre a crise contemporânea. São Paulo: Xamã, 2. ed., 1997.

GUERRA, Yolanda. Ensino da Prática profissional no Serviço Social: subsídios pra uma reflexão. **Temporalis**, Ano I, n. 02, 2000.

_____. O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. **Katálysis**, v. 8, n. 2. Florianópolis: 2005.

_____. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Vilela e CARVALHO, Raul. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: um esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 17. ed., 2005.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 5. ed., 2001.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de Estágio em Serviço Social: desafios para a formação e o exercício profissional.** São Paulo: Cortez, 2009.

MEC/SESU/CONESS/ Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social. **Diretrizes Curriculares. Curso: Serviço Social.** Brasília: 1999.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** São Paulo: Cortez, 2002.

MOTA, Ana Elizabete (Org.). **O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade.** 2 Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Seguridade Social brasileira: desenvolvimento histórico e tendências recentes. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **Serviço Social e Saúde – formação e trabalho profissional.** São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.

_____. **As dimensões da prática profissional.** In: Presença Ética, n. 3, Ano III, 2003.

NETTO, José Paulo. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **Serviço Social e Saúde – formação e trabalho profissional.** São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.

_____. Para a crítica da vida cotidiana. In: CARVALHO, Ana Maria Brant de; NETTO, José Pulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POCHMANN, Márcio. A inserção ocupacional e o emprego dos jovens. In: DEDECCA, Cláudio Salvadori (Org.). **Coleção ABET – Mercado de Trabalho,** v. 6. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortes, 2001.

RODRIGUES, Daniel Álvares. **O fetiche das competências** – um estudo crítico dos princípios da formação da força de trabalho na atualidade. São Carlos: 2007 (Mimeo).

SILVA, Ymira da. **O ensino da prática na formação profissional em Serviço Social da UFPE**. Monografia apresentada ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.